



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Lernen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem
Wertewandel und internationaler Wettbewerbsfähigkeit

Eine hermeneutische Untersuchung zur Semantik des
„Globalen Lernens“ im österreichischen Schulkontext

Verfasser

Laszlo Barla, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Soziologie

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Ich habe die Arbeit bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde weder im Inland noch im Ausland vorgelegt.

Wien, März 2013

Vorwort

Mein Interesse am (Globalen) Lernen gründet auf einem Praktikum, das ich bei der Nichtregierungsorganisation *Südwind Entwicklungspolitik Niederösterreich Süd* im Jahr 2009/2010 absolviert hatte. Im Rahmen des Schulprojekts „Global Action Schools 2 Communities“ durfte ich gemeinsam mit BildungsreferentInnen einen Workshop zum Thema „Migration und Menschenrechte“ an der HLW Frohsdorf (NÖ) durchführen. Der Workshop nahm dabei eine globale Perspektive auf Migrationsprozesse ein, und bekam sehr viel Lob und Achtung für die kommunikative Variante des Lernens; die selbstständiges erfahren und entdecken der teilnehmenden SchülerInnen ermöglichen hatte – dies ist im Schulcurriculum nicht alltäglich, so wurde uns auch seitens der Lehrenden kommuniziert.

Nach meiner Praktikumszeit reflektierte ich weiterhin über die Erfahrungen, die ich zum Globalen Lernen gemacht hatte und dessen Bedeutungen für den Schulunterricht. Ich fragte mich, warum bestimmte Schulen zusätzliche Workshops, zu internationalen Themen, in Anspruch nehmen und andere nicht; ich fragte mich, ob Globales Lernen nur „eine Belohnung“ für eine Schulklasse sei oder ob die Lerninhalte auch mit dem Lehrplan vereinbar sind, denn Globales Lernen kann mitunter einen starken, normativen Anspruch nach weltweiter Gerechtigkeit vertreten. Nach einer langen und anspruchsvollen Zeit, entstand der Versuch diesen (noch schemenhaften) Überlegungen, in einer fachspezifischen soziologischen Masterarbeit nachzugehen.

Ich bedanke mich in dieser Hinsicht bei Herrn Prof. Kolland für die geduldige Betreuung der Arbeit; den ich auch aufgrund seiner sozialen Kompetenzen sehr schätze. Ebenso bedanke ich mich bei meinen Eltern für die Unterstützung während meines Studiums; denn es stellt auch heute noch keine Selbstverständlichkeit dar, aus einer Arbeiterfamilie ein Studium absolvieren zu dürfen!

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
Erkenntnisinteresse und Fragestellungen.....	10
Aufbau der Arbeit	12
Theoretischer Hintergrund	13
1. Entstehung und Bedeutung sozialer Normen	13
1.1 Verhältnis von Werten zu Normen	14
1.2 Soziologische Theorien zur Entstehung von Normen.....	18
1.3 Rollen als Verfestigung von Normbündeln und Erwartungen.....	27
1.4 Zwischenfazit I.....	34
2. Perspektiven auf den Wertewandel	36
2.1 Postmaterialismustheorie von Inglehart.....	36
2.2 Wertesynthese-Ansatz nach Klages	41
2.3 Die entwicklungspolitische Bildung im Kontext des Wertewandels.....	45
2.4 Aktuelle Befunde: Ein Wandel des Wertewandels?	49
2.5 Zwischenfazit II	53
Methodik	55
3. Methodische Herangehensweise.....	55
3.1 Grundlegendes zur Objektiven Hermeneutik.....	55
3.2 Forschungsdesign.....	58
Hermeneutische Untersuchung.....	61
4. Konzeptionen zum Globalen Lernen	61
4.1 Konzept von Scheunpflug/Schröck.....	61
4.2 Konzept von Forghani.....	63
4.3 Konzept von VENRO	66
4.4 Konzept der Strategiegruppe Globales Lernen	67
4.5 Konzept von Schwarz	69
5. Menschen- und Gesellschaftsbilder im Globalen Lernen.....	71
5.1 Pessimistische Beurteilung der Weltlage/Optimistisches Menschenbild	71
5.2 Weltgesellschaft als Bezugspunkt des Lernens	74

5.3 Weltgemeinschaft und die Imagination der „Einen Welt“	76
5.4 Globales Lernen: Weltverbesserung oder kritische Wertereflexion?	79
6. Leitvorstellungen und Funktionen der allgemeinbildenden Curricula	82
6.1 Legitimation und herrschende Ideologie.....	82
6.2 Internationales Lernen für den Wirtschaftsstandort.....	84
6.3 Schlüsselkompetenzen für die digitale, wissensbasierte Gesellschaft	87
6.4 Ein gemeinsames Europa und ein „Außerhalb“	90
7. Diskussion und Vergleich auf abstrakter Ebene	93
8. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	97
Literatur	100
Anhang.....	111

Einleitung

Der UNESCO-Bildungsbericht für das 21. Jahrhundert bezeichnet die „Spannungen zwischen dem Globalen und Lokalen“, „zwischen Tradition und Moderne“ und „der Notwendigkeit zum Wettbewerb und der Sorge um Chancengleichheit“, als zentrale Herausforderungen für die zukunftsfähige Entwicklung der Menschheit. So hält der seinerzeitige Vorsitzende der UNESCO-Kommission Jacques Delors fest: „Die Menschen müssen Schrittweise Weltbürger werden, ohne ihre Wurzeln zu verlieren. Dabei sollen sie weiterhin eine aktive Rolle im Leben ihrer Nation und ihrer örtlichen Gemeinschaft spielen“ (alle Zitate: Delors 1997: 14).

Als Schlüsselinstrument zur Bewältigung und Überwindung dieser Spannungen, bekräftigt die UNESCO den zentralen Stellenwert des Lernens. In einem auf vier Säulen basierenden Konzept, sieht die Kommission den Grundgedanken des (lebenslangen) Lernens, in der Dimensionen des Zusammenlebens, die gestützt wird von „Lernen um Wissen zu erwerben“, „Lernen um zu handeln“ und „Lernen für das Leben“ (ebd.: 74ff.). Folgt man den Hinweisen und Empfehlungen der UNESCO-Kommission, so wird dort schließlich für eine starke internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen plädiert; zugleich auch hervorgehoben, dass formale Bildungssysteme dem Wissenserwerb zentrale Priorität beimessen, und damit andere, ganzheitliche Varianten des Lernens vernachlässigen.

Einen Versuch auf weltweite Zusammenhänge und ganzheitliche Varianten des Lernens einzugehen, stellt das Globale Lernen dar. Die Bezeichnung „Globales Lernen“ stellt an sich ein Bündel an unterschiedlichen Lernkonzepten dar, die sich auf gesellschaftliche Globalisierungs- bzw. Internationalisierungsprozesse beziehen (vgl. dazu Seitz 2002: 366). Während im angloamerikanischen Raum bereits seit den 1970er Jahren von einem Programm der „global education“, als Reaktion auf sozialem Wandel die Rede ist, begann in Westeuropa der Diskurs über Globales Lernen zwei Jahrzehnte später. Hinter dem Globalen Lernen steht hier die zentrale Hypothese, dass die derzeitigen Weltbilder, Normen, Werte und Lernmethoden nicht ausreichen, um SchülerInnen zu mündigen und mitgestaltungsfähigen WeltbürgerInnen heranzubilden. Globales Lernen versteht sich folglich als ein vielfältiges Bildungskonzept, das heranwachsende Generationen, dazu ermutigen und befähigen möchte, um mit Herausforderungen in Hinblick auf Weltgesellschaft, adäquat umgehen zu können. Mitunter agiert Globales Lernen dabei idealistisch und stellt „die Frage nach weltweiter

Gerechtigkeit und den wirtschaftlichen und sozialen Möglichkeiten eines Zusammenlebens auf diesem Planeten in den Vordergrund“ (Scheunpflug 2000: 319).

Im deutschen Sprachraum war Globales Lernen, seit der Einführung in den 1990er Jahren, bislang vom Engagement und den Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Organisationen und einzelner Lehrkräfte abhängig. Derzeit lassen sich jedoch auf bildungspolitischer Ebene in Österreich und Deutschland, erste Absichten erkennen, um nationale Orientierungsrahmen und Strategien zum Globalen Lernen zu entwickeln. So wurde in Deutschland unter der Bezeichnung „Globale Entwicklung“ (KMK/BMZ 2007) ein Orientierungsrahmen ausgearbeitet, um Globales Lernen in die Unterrichtspraxis der Schulen zu verankern. In Österreich setzt sich die *Strategiegruppe Globales Lernen*, mit der strukturellen und qualitativen Stärkung des Globalen Lernens, im formalen Bildungssystem auseinander (Grobbaauer/Hartmeyer 2009). Nachwievor ist jedoch bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Umgang mit Globalisierung bzw. Internationalisierung von einer Heterogenität an unterschiedlichen Auffassungen und Interessen der Nichtregierungsorganisationen, BildungswissenschaftlerInnen, Initiativgruppen und der staatlichen Bildungspolitik auszugehen.

Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Meine Masterarbeit beschäftigt sich nun mit dem aktuell gesteigerten Interesse an internationalen Themen und Lernformen im nationalen Schulkontext und möchte ihre Bedeutung verstehen. Dabei greife ich die Verortung des Globalen Lernens in den schulischen Bildungsbereich, als ein konkretes Forschungsinteresse auf, und beschäftige mich mit der Untersuchung dieses Phänomens. Dazu möchte ich herausfinden, wie über Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Globalisierung/Internationalisierung gesprochen wird und welche unterschiedlichen (gesellschaftlichen) Vorstellungen dabei zur Sprache kommen. In dieser Hinsicht ist es, zunächst von essentieller Bedeutung, herausarbeiten, welche Menschen- und Gesellschaftsbilder der Betrachtungsweise im Globalen Lernen zu Grunde liegen. Anschließend gilt es zu prüfen, in welchem Verhältnis diese Leitvorstellungen, zu jenen Menschen- und Gesellschaftsbildern stehen, die in den österreichischen Curricula sichtbar werden, um semantische Unterschiede feststellen zu können.

Die empirische Idee dazu ist es, Grundlagenkonzepte zum Globalen Lernen, bzw. Lehrpläne österreichischer allgemeinbildender Schultypen (Kurzfassungen: „Allgemeine Bildungsziele“), hermeneutisch nach ihrer Bedeutung hinsichtlich internationaler Themen, Perspektiven und Kompetenzen zu untersuchen. Zentrale Prämisse ist dabei, dass sich Leitideen, durch Texte erschließen lassen; im Sinne des hermeneutischen Verständnisses der „Welt als Text“ (Garz/Kraimer 1994). Diese Textinterpretationen sollen dann behilflich sein, um Aussagen darüber machen zu können, welchen Normen, Werten und Weltanschauungen, jeweils Priorität beigemessen wird.

Ausgangspunkt der Masterarbeit ist daher – in theoretischer Hinsicht – die allgemeine soziologische Fragestellung:

- Wie entstehen soziale Normen, welche gesellschaftliche Bedeutung kommt ihnen zu, und wie verändern sie sich, mit Weltanschauungen, im Verlauf des gesellschaftlichen Wertewandels?

Die Bearbeitung dieser Fragestellung sollte eine (gesellschafts-)theoretische Einbettung zur Auseinandersetzung mit dem untersuchten Textmaterial gewährleisten, bei der folgende Fragestellungen im Fokus stehen:

- Wie wird in Konzepten zum Globalen Lernen über Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Globalisierung/Internationalisierung gesprochen und welche Menschen- und Gesellschaftsbilder liegen der Betrachtungsweise zu Grunde?
- Welches Verständnis von internationaler Bildung lässt sich in den österreichischen Curricula, vor dem Hintergrund welcher Funktionen, erkennen?
- Inwiefern treffen in den Ansätzen zum Globalen Lernen bzw. den österreichischen Curricula unterschiedliche Semantiken aufeinander?

Aufbau der Arbeit

Meine Masterarbeit gliedert sich in acht Kapitel, die ich hier nun einleitend charakterisiere:

Im ersten Kapitel gehe ich zunächst auf die Grundlagen der sozialen Normierung ein. Das heißt, ich diskutiere die Beziehungen und das Verhältnis zwischen Normen und Werten, setze mich mit soziologischen Theorien zur Entstehung von Normen auseinander und befasse mich mit Rollen als Verfestigung von Normbündeln und Erwartungen.

Das zweite Kapitel handelt dann, verschiedene Perspektiven auf den gesellschaftlichen Wertewandel ab. Hier gehe ich, anhand der Theorien von Inglehart und Klages, auf Veränderungen von Weltanschauungen in westlichen Gesellschaften ein. Diese Veränderungen setzte ich, in einem weiteren Schritt, in Beziehung zu Entstehungsaspekten der entwicklungspolitischen Bildung; unter besonderer Berücksichtigung des deutschen Sprachraums. Darauf folgend beleuchte ich aktuelle Wertorientierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland und Österreich.

Im dritten Kapitel stelle ich mein Forschungsdesign vor und begründe die Auswahl des Interpretationsmaterials und die Wahl der Forschungsmethoden. Meine Untersuchung erfolgt dabei durch eine Kombination von Feinstruktur- und Themenanalyse im Sinne von Forschauer und Lueger (2003). Die Grundidee dieser Kombination, beruht auf einer sehr präzisen und aufwendigen Interpretation von Schlüsselstellen eines Textes; sowie der weiteren Analyse von zusammengehörigen Themenblöcken, die nicht bloß einer reinen Zusammenfassung unterzogen werden.

Im vierten Kapitel werden dann, die zur Untersuchung ausstehenden Konzepte zum Globalen Lernen, die das Feld repräsentieren sollen, zunächst einzeln nach ihrem Grundsatzverständnis kritisch analysiert. Im Anschluss daran erfolgt, in Kapitel fünf, die Darstellung und Diskussion der zugrundeliegenden Menschen- und Gesellschaftsbilder im Globalen Lernen. Danach erfolgt, in Kapitel sechs, eine kritische Diskussion der untersuchten Lehrplantexte, in Hinblick auf Leitvorstellungen und Funktionen der allgemeinbildenden Curricula. Und darauf folgend ist, in Kapitel sieben, ein Vergleich dieser beiden „sozialen Welten“ auf abstraktem Niveau angedacht. Die Schlussfolgerungen der Arbeit befinden sich dabei in Kapitel sieben und acht.

Theoretischer Hintergrund

1. Entstehung und Bedeutung sozialer Normen

„Wie Menschen die Leistung sozialer Normierung vollbringen, ist nicht beliebig, sondern offenbar bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterworfen“ (Heinrich Popitz 2010¹⁹⁸⁰: 93).

Heinrich Popitz ging in seinen Abhandlungen über soziale Normen davon aus, dass Menschen einen Zwang haben, Verhalten zu normieren. Popitz meinte damit jedoch keinen biologischen Zwang, sondern er sprach vom kulturellen Bedürfnis nach Standardisierung, menschlichen Verhaltens, im Sinne bestimmter Regeln. Diese sozialen Regeln, sind aufgrund ihres Zwangscharakters und deren Sanktionierungen zu trennen, von bloßen Regelmäßigkeiten des Handelns.

Émile Durkheim begründete die Aufgabe der Soziologie mit ebendieser Feststellung, des sozialen Tatbestands, den er folgendermaßen definierte:

„Ein soziologischer Tatbestand ist jede mehr oder minder festgelegte Art des Handelns, die die Fähigkeit besitzt, auf den Einzelnen einen äußeren Zwang auszuüben; oder auch, die im Bereiche einer gegebenen Gesellschaft allgemeint auftritt, wobei sie ein von ihren individuellen Äußerungen unabhängiges Eigenleben besitzt“ (Durkheim 1970¹⁸⁹⁵:114).

Durkheim weist darauf hin, dass diese sozialen Regeln kollektiv geteilt sind, sie sind Wissensvorrat, und in diesem Sinne (sozusagen) das Gedächtnis einer Gesellschaft.

Eine bloße Handlungsregelmäßigkeit ist insofern noch kein soziologischer Tatbestand, denn entscheidend ist die gemeinsam geteilte soziale Regel, die einen (sanktionierbaren) Anspruch auf Erwartung, an Akteure stellt.

In diesem Kapitel geht es mir darum, herauszuarbeiten, wie diese sozialen Regeln/Normen entstehen und welche Bedeutung ihnen gesellschaftlich zukommt. Dazu werde ich zunächst auf das Verhältnis zwischen Werten und Normen eingehen. Im Anschluss daran diskutiere ich drei ausgewählte soziologische Theorien zur Entstehung von Normen. Und schließlich gehe ich auf den Begriff der sozialen Rolle, als Verfestigung von Normbündeln, ein.

1.1 Verhältnis von Werten zu Normen

Zu Beginn soll zunächst klargestellt werden, wie das Verhältnis zwischen Werten und Normen aussieht; diese Begriffe werden nicht nur in der Alltagssprache, sondern mitunter auch in wissenschaftlichen Publikationen, nicht überall trennscharf markiert. Leitenden sind daher folgende Fragen: Wie unterscheidet sich eine Norm von einem Wert; und was unterscheidet einen Wert von einer Bewertung? Inwieweit sind Normen, darüber hinaus, von Werten geleitet?

Werte und Bewertung

Die Auffassung darüber, was in der Soziologie als „Wert“ bezeichnet wird, gilt lange Zeit als umstritten. Nach Lautmann (1969) werden mit dem Begriff „Wert“ ursprünglich zwei verschiedene Sachverhalte bezeichnet. Bis in die 1940er Jahre dominiert die Definition von „Wert als Gut“, das soziologische Verständnis, und gilt für „die Dinge selbst, die am Wertmaßstab gemessen und für gut oder schlecht befunden werden“ (Lautmann 1969: 26).

Danach grenzt sich zunehmend die soziologische Auffassung darüber, was Werte sind, gegenüber dieser Definition ab, und der Begriff „Wert“ wird zur Bezeichnung eines Maßstabes, genauer gesagt, zu einem „Standard an dem gemessen wird, ob etwas wertvoll ist oder nicht“ (ebd.: 26). Es ist hierbei freilich nicht auszuschließen, dass die Veränderungen in der Gebrauchsweise des Begriffs, fließend übergegangen sind, sodass vermutlich auch nach den 1940er Jahren „Wert als Gut“ von vereinzelt SoziologInnen vertreten wurde.

Stellt man sich die Frage, was für die Mehrheit der damaligen SoziologInnen dagegen sprach, weiterhin von „Wert als Gut“ auszugehen, dann lässt sich dies, in Anlehnung an Lautmann, damit erklären, dass ein Bewertungsstandard nun mal auf einer höheren Stufe steht als das Gut und zudem umfasst der Begriff nun wenige abstrakte Werte im Gegensatz zu vielen konkreten Gütern (vgl. Lautmann 1969: 28). Werte besitzen in diesem Sinne, trotz ihrer Abstraktheit, Verhaltensrelevanz, sie sind, wie Max Weber festgestellt hat, grundlegend für soziales Handeln¹; denn Werte sind sowohl Orientierungsmöglichkeit als auch Leitbild in

¹ Max Weber sieht dahingehend die Aufgabe der Soziologie als Wissenschaft darin, soziales Handeln deutend zu verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen zu erklären. Soziales Handeln soll dabei „ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1972¹⁹²²: 1).

vielerlei Hinsicht. So spricht Weber von der Wertrationalität des sozialen Handelns „durch bewußten Glauben an den – ethischen, ästhetischen, religiösen (...) unbedingten Eigenwert eines bestimmten Sichverhaltens rein als solchen und unabhängig vom Erfolg“ (Weber 1972¹⁹²²: 12). Werte sind demnach erfolgsunabhängig und implizieren, dass soziales Handeln im Sinne eines Wertes bereits als befriedigend an sich betrachtet wird, unabhängig davon ob eine Handlung positiv verläuft oder ob sie zusätzliche Kosten für das Individuum verursacht; doch wie lässt sich dies erklären?

Eine essentielle Antwort auf diese Überlegung bietet Charles Taylor (1988) an, wenn er von „schwachen“ und „starken“ Wertungen des menschlichen Selbst spricht. Taylor markiert diese Unterscheidung, in Anlehnung an Harry Frankfurt's Gedanken, zur Abgrenzung zwischen Wünschen erster und zweiter Ordnung. Hiernach haben Menschen nicht nur das Bedürfnis nach Wünschen, sondern sie entwickeln auch Wünsche über diese Wünsche. Eine schwache Wertung sieht Taylor daher, als das bloße Wünschen eines Wunsches an. Starke Wertungen hingegen, sind für ihn sozusagen, Evaluationen von Wünschen, aufgrund eines eigenen Bewertungsmaßstabs und vor dem Hintergrund einer „qualitativen Charakterisierung von Wünschen als höher oder niedriger, als edel oder gemein usw.“ (Taylor 1988: 21). Bei schwachen Wertungen geht es also darum, dass ein Subjekt Alternativen abwägt und sich dann dafür entscheidet, was ihm in einer bestimmten Situation am angenehmsten erscheint. Das stark wertende Subjekt hingegen, befasst sich mit der Beschaffenheit seiner Motivation und kann die Überlegenheit einer Alternative, gegenüber einer anderen, ausdrücken, durch eine wertvolle oder weniger wertvolle Artikulation. Starke Wertungen bedeuten daher, nicht nur Präferenzen artikulieren zu können, sondern sie beinhalten vor allem Fragen der Lebensqualität und Existenz, die Subjekte führen wollen. Damit sieht Taylor den fundamentalen Bewertungsmaßstab eines Subjekts in der persönlichen Lebensweise verankert, „die höher steht als andere, oder der Glaube, daß eine bestimmte Sache es am meisten wert ist, daß man ihr dient (...)“ (Taylor 1988: 45). Werte helfen also eine eigene Lebensweise und Weltanschauung zu entwickeln, denn sie leiten konkretes Verhalten an, wie auch mit dem berühmten Werteforscher Clyde Kluckhohn festgestellt werden kann, wenn dieser davon ausgeht: „Values are ideas formulating action commitments“ (Kluckhohn 1962: 396).

Normen und normativer Charakter

Der Begriff „Norm“ stammt vom lateinischen „Norma“ ab und gewinnt aus zweierlei Gründen seine Bedeutung. In statistischer Hinsicht („statistische Norm“) steht der Begriff für relative Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten, kann damit jedoch auch für die Soziologie, eine Auskunft darüber geben, woran sich Mitglieder einer Gesellschaft im Durchschnitt orientieren. Im engeren soziologischen Verständnis steht der Begriff „Norm“ für eine „regulative Vorschrift“ (Lautmann 1969: 54) und gibt damit Auskunft darüber, was in einer bestimmten Situation ausdrücklich der Fall sein soll oder eben nicht sein soll. Nach Rene König sind Normen im Sinne der Soziologie, „Regeln, die das Verhalten in einem gegebenen Kreise tatsächlich bestimmen und über die jeweils ein Einverständnis in diesem Kreise besteht, das mehr oder weniger ausdrücklich sein kann“ (König 1969: 978).

Max Weber (1972¹⁹²²) unterscheidet in dieser Hinsicht verschiedene Typen des sozialen Handelns, worin sich zwar Regelmäßigkeiten beobachten lassen, die aber noch keine garantierte soziale Regel darstellen. So bezeichnet Weber den „Brauch“ als Regelmäßigkeit sozialen Handelns, „wenn und soweit die Chance ihres Bestehens innerhalb eines Kreises von Menschen lediglich durch tatsächliche Uebung gegeben ist“ (Weber 1972¹⁹²²: 15). Wenn solche Praktiken auf „lange Eingelebtheit“ gründen, dann bezeichnet sie Weber bereits als „Sitte“. Eine Sitte kann für Weber auch durch Interesse bedingt sein, sie ist aber an sich noch „nichts Geltendes“, denn es wird, seiner Argumentation nach, von niemandem ausdrücklich verlangt teilzunehmen. In diesem Zusammenhang betont auch Theodor Geiger (1947), dass abweichendes Verhalten vom Brauch zwar befremdend wirkt, aber noch „kein Einschreiten der Öffentlichkeit des Gesellschaftsintegrates hervorruft“ (Geiger 1947: 76), während eine Abweichung gegenüber der Sitte, für Geiger bereits, eine öffentliche Reaktion mit sich bringen würde.

Geiger spricht der Sitte damit bereits normativen Charakter zu, den auch der Brauch gewinnen kann, wenn er aufgrund der Angst vor Befremdung in eine normative Ebene erhoben wird. Weber bezeichnet diesen Umstand als einen fließenden Übergang zwischen Sitte, geltender Konvention und Recht, wenn er schreibt: „Ueberall ist das tatsächlich Hergebrachte der Vater des Geltenden gewesen“ (Weber 1972¹⁹²²: 15). Konvention ist so für

Weber, die vor Abweichung geschützte „garantierte Sitte“, und der Begriff „Recht impliziert bereits die „Existenz eines Erzwingungsstabs“ (ebd.: 15).

Dahrendorf (1965) hingegen markiert den Übergang zwischen Gesetz, Sitte und Gewohnheit mit den Begriffen „Muß-, Soll- und Kann-Erwartung“ (Dahrendorf 1965: 31). Im Bereich des Rechts spricht Dahrendorf von „Muß-Erwartungen“, eine etwaige Abweichung kann hier gerichtliche Konsequenzen nach sich ziehen. In der Sphäre der Sitte (hier gelten „Soll-Erwartungen“), sieht Dahrendorf den möglichen sozialen Ausschluss als negative Sanktion, während Sympathie als positive Reaktion der sozialen Gruppe denkbar wäre. Und Gewohnheiten und Bräuche, als „Kann-Erwartungen“, werden kaum negativ oder positiv sanktioniert, wenn doch, dann ist hier nach Dahrendorf von „Antipathie“ beziehungsweise „Schätzung“ die Rede (ebd.: 31). Brauch, Sitte, Konvention und Recht werden, wie König feststellt, in Prozessen der Internalisierung zu „Maximen des eigenen Wollens gemacht“ (König 1969: 982). Sie sind jedoch auch ein Teil des Kollektivbewusstseins und existieren, wie Durkheim (1970¹⁸⁹⁵) einst herausgearbeitet hatte, auch außerhalb des individuellen Bewusstseins.

Beziehungen zwischen Werten und Normen

Nach dem bisher Gesagten, unterscheiden sich Werte von Normen in mancherlei Hinsicht, doch besitzen sie auch Gemeinsamkeiten? Werte sind zunächst, wie in Anlehnung an Weber festgestellt wurde, allgemeine Orientierungsmöglichkeiten für soziales Handeln. Normen hingegen sind wesentlich konkreter ausformulierte soziale Regeln und dienen als Verhaltensvorschriften, die von Gesellschaftsmitgliedern positiv oder negativ sanktioniert werden können. Lautmann (1969) unterscheidet in diesem Zusammenhang „Normsetzer“, als diejenigen Akteure, die eine Norm erlassen, von „Normadressaten“, jener Personengruppe, welche die Norm zu befolgen hat. Für Lautmann werden daher mit dem Begriff „Norm“ alle sanktionierten Verhaltensvorschriften umfasst. Er gibt zu bedenken, dass sich auch Werte auf Verhalten mit Sanktionsaspekten beziehen können, jedoch sind diejenigen Werte, die ein Verhalten vorschreiben, mit Normen identisch (vgl. Lautmann 1969: 66).

Auch wenn Normen nun konkreter sanktionierbar sind, als Werte, heißt dies noch nicht, dass konkretes Handeln durch abstrakte Normen vorhergesagt werden kann. Spittler (1967)

argumentiert etwa, dass in einer konkreten Situation, eine Norm für eine bestimmte Personengruppe durchaus gelten kann, während sie für eine andere Gruppe nicht gilt. (vgl. Spittler 1967: 17). Normen treten dabei mit relativer Sicherheit, im gesellschaftlichen Zusammenleben, weitaus zahlreicher vor, als Werte; denn wenige abstrakte Werte dienen häufig erst zur Verwirklichung von vielen konkreten Normen, die sich an unterschiedliche Personengruppen richten können. Opp (1983) gibt in dieser Hinsicht zu bedenken, dass die Beziehung zwischen Werten und Normen eine „logische Implikation“ beinhalten könnte. Demnach wäre es möglich, dass vom Standpunkt eines Beobachters, eine Norm aus einem Wert folgt, jedoch muss dies noch lange nicht von den Mitgliedern einer sozialen Gruppe auch so gesehen werden. Umgekehrt ist es für Opp möglich, dass eine Norm logisch nicht aus einem Wert folgt, jedoch ist die soziale Gruppe hier nun der Ansicht, dass eine solche Folgerungsbeziehung vorliegen würde (vgl. Opp 1983: 120).

Auf einer allgemeineren Ebene ist jedenfalls anzunehmen, dass eine Hierarchiebeziehung zwischen Werten und Normen vorliegt. Lautmann (1969) spricht dabei davon, dass zwar nicht hinter jeder Norm ein Wert stehen muss, jedoch stehen Werte auf einer höheren Stufe eines Hierarchiekomplexes und weisen damit Legitimationsfunktion für darunter liegende Normen auf. Lautmann warnt jedoch davor, diese Ordnung in der Hierarchie zwischen Werten und Normen nicht zu überschätzen (vgl. Lautmann 1969: 71). Vor allem auch, wenn in Anlehnung an Opp (1983) festgestellt werden kann, dass das zeitliche Moment entscheidend dafür ist, um Aussagen darüber machen zu können, ob Werte die Entstehung von Normen beeinflussen oder ob Normen, im Nachhinein Werten zugeordnet werden.

1.2 Soziologische Theorien zur Entstehung von Normen

Nach einem Abgrenzungsversuch zwischen Werten und Normen, sollen nun im spezifischen die Entstehungsbedingungen von Normen und ihre gesellschaftlichen Bedeutungen beleuchtet werden. Dies soll im Rückgriff auf drei ausgewählte normsoziologische Theorien geschehen. Es handelt sich hierbei, in chronologischer Reihenfolge hinsichtlich ihrer Entwicklung, um die Ideen von Theodor Geiger, Heinrich Popitz und James Coleman. Bei jeder dieser Abhandlungen ist zunächst, ein kurzer Teil über Forschungsinteresse und –ausrichtung des Autors innerhalb der Soziologie vorangestellt.

Normentheorie von Theodor Geiger

Theodor Geiger (1891-1952) betrachtete die Soziologie als eine „humanistisch engagierte Erfahrungswissenschaft“ (Geißler/Meyer 2006: 284), die ausschließlich in empirischen Gegebenheiten ihren Gegenstand finden könne. Geiger wendete sich damit bereits früh gegen den Idealismus und die geisteswissenschaftlich-spekulative deutsche Philosophie und Soziologie, und war stattdessen geprägt vom englischem Naturalismus und dem französischen Realismus, in der der Anspruch vertreten wurde, sich an gesellschaftliche Fragestellungen realistisch und erfahrungswissenschaftlich zu orientieren (vgl. Geißler/Meyer: 284/285). Geiger war daher ein Befürworter der empirisch-quantitativ ausgerichteten Sozialforschung und versuchte vor diesem Hintergrund auch in seiner Normtheorie „möglichst jeden Aspekt von Normstrukturen in ein quantitativ nutzbares Symbol jenseits der Wortsprache zu übersetzen“ (Pohlmann 2010: 15).

Geiger entfaltet seine normsoziologische Theorie, in »*Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts*« (1947); dort setzt er sich das Ziel, soziale Ordnung und Recht als Wirklichkeitszusammenhänge zu untersuchen. Geiger geht dabei von einer sozialen Interdependenz aus, wonach Menschen innerhalb einer Gesellschaft aufeinander eingestellt und angewiesen sind. So gibt es etwa typische Situationen in denen Akteure ihr Verhalten aufeinander einstellen können. Geiger nennt dies die „Koordination des Gebarens“ (Geiger 1947: 14) und spricht damit die wechselseitige Bezogenheit des Handelns an. Soziale Ordnung beruht darauf, dass sich in solchen typischen Situationen, ein typisches Verhalten der Gesellschaftsmitglieder herausbildet. Wesentlich für eine solche Ordnung ist laut Geiger, die „ordnung-tragende Gruppe“ (ebd.: 15), die nicht exakt gleiches Verhalten von den Gruppenmitgliedern einfordert, sondern Erwartungen in Hinblick auf Berechenbarkeit stellt. Wenn ein Gruppenmitglied nun ein – im Sinne der Gruppe – erwartetes Verhalten in einer bestimmten Situation aufweist, dann muss diese Person noch nicht im Sinne einer Norm handeln. Hier unterscheidet Geiger zwischen Regelmäßigkeit und Regelmäßigkeit, „zwischen den Verläufen, aus denen eine Regel abgelesen werden kann, und jenen, die einer Regel folgen“ (ebd.: 19). Ein Gruppenmitglied kann entweder aus Gewohnheit handeln oder durch Nachahmung des Modells (Typus-Situation führt zu Typus-Gebaren) ein gruppenkonformes Verhalten aufweisen, ohne von der Existenz einer Norm selbst Bescheid zu wissen. Geiger

nennt diesen Sachverhalt „unreflektiertes Gebaren“ und spricht von „habituellem Ordnung“, als einer gewohnheitsmäßig herausgebildeten Ordnung (ebd.: 25).

Zur Norm wird das Modell (Typus-Gebaren als Reaktion auf Typus-Situation), wenn von Verbindlichkeit gesprochen werden kann. Diese „subsistente Norm“ umfasst für Geiger, neben dem vorhin genannten „Normkern“ des Modells, ein „Normstigma“, das heißt die verbindliche Geltung der Regel; sie bindet einen Kreis an Personen („Norm-Adressaten“) und kann sich zu Gunsten von bestimmten Personen auswirken („Norm-Benefiziere“). Ausgedrückt wird dies, so Geiger, durch den Normsatz, der dieses Verhältnis in Worte begreift und zu erkennen gibt, dass gewisse Personen anderen Personen gegenüber verbunden sind und damit eine bestimmte Situation mit einem bestimmten Gebaren beantworten sollten (ebd.: 26-27).

Während die „subsistente Norm“ (der Normsatz), bislang als nichtintendierter Vorgang beschrieben wurde, deren zeitliche Entstehung unklar bleibt, ist es nun auch möglich, dass Normen einen zeitlich klaren Beginn aufweisen. Geiger unterscheidet hierbei die Datierung retrospektiver Strukturen von prospektiven Strukturen des Verhaltens. Während bei erstem, gegenwärtiges Verhalten an Vergangenen orientiert wird, geht es bei letzterem darum, in der Gegenwart zukünftiges Verhalten festzulegen. Diese prospektiven Strukturen führen bei Geiger zur Statuierung einer Norm durch „Satzung“. Hinter diesem Prozess stehen nicht nur abstrakte Vorstellungen von der Norm durch ein „erfinderisch vorgestelltes Gebarensmodell“ (ebd.: 81), sondern auch staatsrechtliche Instanzen, die für Geiger den Übergang von der archaischen zur zivilisierten Gesellschaft markieren (ebd.: 81/82).

Ein kurzer Blick auf Weber (1972¹⁹²²) zeigt, dass dieser Satzungsprozess bereits Fragen der Legitimität und Geltung einer Ordnung umfasst. So kann eine Ordnung garantiert sein „rein innerlich“, sei es nach Weber in affektuelle, wertrationaler, religiöser Hinsicht, oder durch „Erwartungen spezifischer äußerer Folgen“, die im Bereich der Konvention sanktioniert werden durch Missbilligung und im Bereich des Rechts durch das Einschreiten eines „Erzwingungs-Stabes“ (1972¹⁹²²: 17). Geiger hingegen erklärt die Logik der „Veranstaltung des Kontrollmechanismus“ durch ein Kontinuum von der spontanen Reaktion hin zur organisierten Sanktion. Demnach sind bei Normübertretungen zunächst entweder spontane persönliche bzw. kollektive Reaktionen denkbar; und an die Stelle des spontanen Kontrollmechanismus tritt dann, in weiter Folge, die von der Instanz im Namen der Gesellschaft gehandhabte Reaktion, welche die rechtliche Sanktion als besondere Form von

der sozialen Reaktion trennt (vgl. Geiger 1947: 95f.). Geiger deutet hierbei die funktionale Ausdifferenzierung des Rechts als Teilsystem der sozialen Ordnung an. In Anlehnung an Weber, lässt sich schließlich sagen, dass die Ausdifferenzierung von Recht, dazu dient, um Herrschaft in einer legitimen Weise abzusichern.

Normentheorie von Heinrich Popitz

Heinrich Popitz (1925-2002) interessierte sich für die allgemeine soziologische Theorie und beschäftigte sich mit den Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Vergesellschaftung. Popitz war ein „Meister der kleinen Form“ (Pohlmann 2010: 13) und verfasste in den 1960er Jahren neben wissenschaftlichen Essays zur Normentheorie, auch Texte zur Rollen- und Machtheorie. Popitz orientierte sich dabei, insbesondere bei seiner Normentheorie, an Theodor Geiger, dessen Werk er aus zweierlei Gründen für interessant hielt. Zum einen hatte Geiger eine umfassende soziologische Normentheorie entwickelt, die sich sowohl überprüfen, als auch aufgrund von mathematischer Symbolik, empirisch anwenden ließ. Zum anderen ging es Geiger nicht um „große Worte“, die auch Popitz und vielen seiner Generation suspekt waren, da sie nach Ideologie klangen (vgl. Pohlmann 2010: 15). Davon beeinflusst sind seine soziologischen Arbeiten durch „gedankliche Präzision, Interesse an der Wirklichkeit und Kraft der Darstellung“ (Eßbach 2010: 265) treffend charakterisiert.

Popitz geht in seinen wissenschaftlichen Essays von der Normativität sozialen Handelns aus, wonach sich Menschen in Interaktionen aufeinander einstellen und ihr Handeln wechselseitig ausrichten. Auf der Grundlage dieser Prämisse unterscheidet Popitz in seinem Aufsatz »Soziale Normen« (1961) fünf Teilantworten auf die Frage, wie es Menschen möglich ist, soziales Verhalten normativ zu binden.

(1.) Normsetzung erfordert eine Typisierung von Handlung und Situation. Wenn Normen als verbindlich markiert werden, dann setzen sie voraus, dass bestimmte Kriterien bestehen, um unterschiedliche Arten von Handlungen und Situationen vergleichbar machen zu können (vgl. Popitz 2010¹⁹⁶¹: 65). Inwieweit sich Kriterien dann fest verankern, hängt nach der Auffassung von Schütz und Luckmann (1979) davon ab, inwiefern sich der Typ in Routinesituationen und Problemlagen bewährt und als adäquat erweist. Schütz und Luckmann argumentieren ferner, dass sich die Glaubwürdigkeit eines Typs, sowohl durch die Häufigkeit ihrer Anwendung, als

auch durch ihre Verträglichkeit mit anderen Typen und Wissens-elementen, bestätigen lässt (vgl. Schütz/Luckmann 1979: 280).

(2.) Normen richten sich, nach den Überlegungen von Popitz, an verschiedene Adressaten. Demnach beziehen sich Typisierungen nicht nur auf Handlung und Situation, sondern auch auf die jeweils handelnden Akteure, und darüber hinaus, auch auf diejenigen Personengruppen, die von einer Handlung betroffen werden. Folglich beruhen soziale Normen auf einer Differenzierung verschiedener Personenkategorien. Hier führt Popitz bereits den Begriff der „sozialen Rolle²“ ein, der für ihn impliziert, dass die Verpflichtungen von Menschen aufeinander abgestimmt sein müssen (vgl. Popitz 2010¹⁹⁶¹: 66).

(3.) Akteure sind in diesem Zusammenhang ständig Träger verschiedener sozialer Rollen und gehören damit mehreren sozialen Einheiten an. Diese sozialen Einheiten (Gruppen, Kollektive) schaffen erst soziale Ordnung, durch das Entwerfen des Zusammenlebens als „ein immer wiederkehrendes Formprinzip der Vergesellschaftung“ (ebd.: 68).

(4.) Normen unterscheiden sich von erwarteten Regelmäßigkeiten des Handelns dadurch, dass die Abweichung gegenüber einer Norm sanktioniert wird, von anderen Gesellschaftsmitgliedern, in der Öffentlichkeit. Popitz bedient sich hier, in Anlehnung an Theodor Geiger, an dessen Begriff der „Gruppenöffentlichkeit“, von der abweichendes Verhalten erst ihren Charakter, verliehen bekommt. Die Reaktion der „Anderen“, der Gruppenöffentlichkeit oder etwaigen Instanzen, ist demnach entscheidend dafür, ob und inwieweit Regelmäßigkeiten des sozialen Verhaltens, normativ interpretiert und gegen Abweichungen geschützt werden³. Insofern ist der Grad der Geltung, einer sozialen Normen, so Popitz, nicht nur von der Wahrscheinlichkeit ihrer Befolgung abhängig, sondern darüber hinaus „vom Grad der Bereitschaft, die entsprechenden Schutzfunktionen zu vollziehen“ (Popitz 2010¹⁹⁶¹: 71). Bleibt diese Schutzfunktion der Öffentlichkeit gegenüber abweichendem Verhalten aus, oder wird sie im Zeitverlauf zunehmend schwächer, so wird möglich, was bereits Émile Durkheim als „nützliche Rolle der sittlichen Entwicklung“ angesprochen hatte: „Es hält nicht bloß den notwendigen Änderungen den Weg offen, in

² Auf den Begriff der sozialen Rolle wird im Abschnitt 1.3 noch ausführlicher eingegangen.

³ Eine ähnliche Stoßrichtung schlägt Howard Becker in seinem viel beachteten Aufsatz »*Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*« (1973) ein, wenn er dort festhält, dass: „gesellschaftliche Gruppen abweichendes Verhalten dadurch schaffen, daß sie Regeln aufstellen, deren Verletzung abweichendes Verhalten konstituiert, und daß sie diese Regeln auf bestimmte Menschen anwenden, die sie zu Außenseitern abstempeln. Von diesem Standpunkt aus ist abweichendes Verhalten *keine* Qualität der Handlung, die eine Person begeht, sondern vielmehr eine Konsequenz der Anwendung von Regeln durch andere und der Sanktion gegenüber einem Missetäter“ (Becker 1973: 8).

manchen Fällen bereitet es auch diese Änderungen direkt vor“ (Durkheim 1970¹⁸⁹⁵:160). Durkheim betont damit, dass abweichendes Verhalten und die Abschwächung der öffentlichen Reaktion in einem Zusammenspiel stehen, die zu gesellschaftlichem Wandel führen kann⁴.

(5.) Soziale Normen werden im Prozess der Sozialisation vermittelt und Norminhalte werden von einer Generation, an die nächste Generation weitergegeben. Dabei handelt es nicht um eine bloße Informationsweitergabe, sondern die Übernahme von bestimmten Normen kann, nach der Auffassung von Popitz, nur dadurch geschehen, dass Ansprüche, die von außen an jemanden herangetreten werden, zu eigenen Ansprüchen gemacht werden. Popitz spricht hierbei von der Verinnerlichung sozialer Normen, im Hintergrund von Vertrauen und der Angst vor Sanktion (vgl. Popitz 2010¹⁹⁶¹: 73).

In seinem Werk »*Die normative Konstruktion von Gesellschaft*« (1980), vertieft sich Popitz, vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zur Vergesellschaftung als Prozess, mit dem Nexus zwischen Verhaltensorientierung und Verhaltensnormierung. Dieses Wechselspiel ist, für Popitz, in vierfacherweise charakteristisch für soziale Normen; so orientieren sich Akteure an zukünftigem Verhalten, bestimmten Verhaltensregelmäßigkeiten, gesolltem, desiderativem Verhalten und Verhalten, das bei Abweichung mit Sanktionsrisiko verbunden ist (vgl. Popitz 2010¹⁹⁸⁰: 85). Aufbauend auf der Reduktion dieser Definition auf zwei Aspekte (Verhaltensregelmäßigkeit und Sanktion)⁵, stellt Popitz die These auf, dass es universale Konstrukte sozialer Normierung gibt. So existieren in jeder Gesellschaft allgemeine Normen, die für alle Mitglieder einer Gesellschaft gelten. Sie unterscheiden sich von partikularen Normen, die Ungleichrangigkeit zwischen Gesellschaftsmitgliedern signalisieren und damit ein Dazugehören und ein Nicht-Dazugehören markieren. Daneben vertritt Popitz den Standpunkt, dass es in jeder Gesellschaft auch Normverklammerungen gibt, die durch reziproke und nicht-reziproke Partikularnormen bestimmt werden. Folglich kennt jede Gesellschaft, Personen mit gleichem normativem Status (sie können dieselben Erwartungen aneinander stellen) und Personen mit ungleichem normativem Status und damit verschiedenen Verpflichtungen (vgl. Popitz 2010¹⁹⁸⁰: 95ff.). Diese drei Prinzipien der „normativen Koordinierung“ (ebd.: 101), sorgen nach Popitz, für eine universale Integrationsstruktur.

⁴ In seinem Aufsatz »*Über die Präventivwirkung des Nichtwissens*« (1968), argumentiert Popitz diesbezüglich, dass ein zu starres und rigoroses Aufdecken von Verhaltensabweichungen, die Geltung der Norm selbst ruinieren könnte.

⁵ Popitz gebraucht den Begriff Norm empirisch unabhängig von dem Nachweis, ob Verhaltensregelmäßigkeiten tatsächlich auch von Akteuren zukünftig und desiderativ erwartet werden (ebd.: 87).

Normative Reziprozität, das Festlegen der Abhängigkeit bestimmter Rollenpflichten, gilt dabei als zentraler Ansatz zur Lösung des Integrationsproblems einer Gesellschaft.

Normbedürfnis und Normrealisierung nach James Coleman

James Samuel Coleman (1926-1995) beschäftigte sich hauptsächlich mit empirischer Sozialforschung, mathematischer Modellierung und Rational Choice Theorien; bei letzterer übertrug er Anwendungen des Modells rationaler Entscheidungsfindung, aus der Wirtschaftsforschung, an soziologische Fragestellungen. Aufgrund seiner starken empirischen Orientierung, betrachte er die Mathematik als zentrales Instrument zur Theoriebildung. Er war dabei der Ansicht, dass empirische Ergebnisse auch theoretische Aktivitäten anregen sollten. In dieser Hinsicht befasste sich Coleman immer wieder mit Fragen zur statistischen Analyse und verwendete gleichzeitig seine Einsichten aus der mathematischen Modellierung als deduktives Verfahren zur Theoriebildung (vgl. Braun 2007: 217ff.).

In seinem bedeutendsten Buch »*Foundations of Social Theory*« (dt. *Grundlagen der Sozialtheorie* 1995) verarbeitet Coleman seine bis dahin erschienen Beiträge und ist an einer umfassenden Sozialtheorie interessiert, die gesellschaftlichen Wandel und die Gestaltung sozialer Institutionen erklären soll. In seiner Abhandlung über Normen, geht Coleman davon aus, dass das Bedürfnis nach wirksamen Normen von ihrer Realisierung zu trennen sei.

So hat zunächst jede Handlung bestimmte externe Effekte, die entweder positiv oder negativ ausfallen können⁶. Wenn Akteure die Folgen dieser Effekte erfahren, dann, so die Annahme von Coleman, zeigen sie Interesse an der Handlung. Wenn nun angenommen wird, dass eine Abmachung und ein Tausch nicht in jeder Situation möglich sind, um diese Effekte unter Kontrolle zu halten, und wenn die Handlung für eine Vielzahl anderer Akteure ebenfalls ähnliche externe Effekte aufweist, dann steigt nach den Überlegungen von Coleman, das Bedürfnis nach einer Norm. Coleman warnt dabei jedoch davor, diesen Sachverhalt nicht zu überschätzen, denn ein solches Interesse begründet für ihn noch nicht direkt eine Norm, sondern schafft lediglich die Basis für ihr Entstehen, so schreibt er:

„die Emergenz einer Norm basiert auf den externen Effekten einer Handlung, die nicht durch einfache Transaktionen überwunden werden können, anhand derer die Kontrolle über die

⁶ Hierbei soll in Anlehnung an Opp (1983) angemerkt werden, dass Akteure auch indifferent gegenüber Ereignissen sein können.

Handlung denjenigen überantwortet würde, die diesen Effekten ausgesetzt sind“ (Coleman 1995: 324).

Coleman sieht daher die Emergenz einer Norm, als eine rationale Lösung für ein Problem an, das durch Tausch nicht befriedigend bewältigt werden könnte. Diesen Aspekt hebt etwa auch Opp (1983) innerhalb der Rational-Choice-Theorie hervor, wenn er davon spricht, „daß Nutzen und Kosten die Normentstehung beeinflussen“ (Opp 1983: 31). Opp präzisiert diesen Sachverhalt weiter, durch die Unterscheidung zwischen Präferenzen und Restriktionen des Verhaltens. Während Präferenzen als Bezeichnung, für die Wünsche und den Nutzen eines Akteurs angesehen werden können, gelten Restriktionen als beschränkende Ressourcen für das Handeln. Individuen können daher in bestimmten Situationen bestimmte Handlungsalternativen in Betracht ziehen; für welche sie sich entscheiden, hängt dann davon ab, wie die externen Effekte bewertet werden und mit welcher Wahrscheinlichkeit sie auftreten (vgl. Opp 1983: 32ff.). Aufgrund unterschiedlicher Präferenzen, kann sich nun eine Kooperationsproblematik zwischen Akteuren ergeben, die jedoch durch sozial wirksame Normen bewältigt werden könnte. So ist es nach Coleman denkbar, dass das Einführen einer „konjunktiven Norm“ dazu führen könnte, dass innerhalb einer homogenen Gruppe jedem einzelnen Gruppenmitglied ein Vorteil entsteht. Die Einführung einer „disjunktiven Norm“ hingegen bringe lediglich Vorteile für den „Nutznießer der Norm“ und verschlechtert möglicherweise die Situation der „Zielakteure“ (vgl. Coleman 1995: 336)⁷.

Konjunktive und disjunktive Normen, regeln demnach Kontrollrechte der Akteure. Dieser Besitz an Kontrollrechten ist Erklärung dafür, dass es einen Bedarf an wirksamen Normen gibt. Coleman geht nun einen Schritt weiter und argumentiert, dass Individuen auch das Bedürfnis nach der Realisierung dieser Normen haben. In dieser Hinsicht stellt er sich die Frage, wie aus dem Interesse einer Norm, tatsächlich auch eine Norm entsteht, die durch Sanktionierung bewahrt wird. Dabei beschäftigt ihn der Umstand, dass eine Norm, wie ein öffentliches Gut zu betrachten ist; daher reicht der bloße Wunsch vieler Akteure nach einer Norm, noch nicht zu ihrer Realisierung aus. Dann kommt hinzu, dass das Sanktionieren der Normübertretung, Kosten für manche Akteure verursacht. Auch beschäftigt ihn schließlich, die Überlegung, wer die Norm durchsetzen solle, wenn viele Akteure von einer Norm

⁷ Coleman betont an anderer Stelle, dass die Unterscheidung zwischen konjunktiven und disjunktiven Normen, jedoch mit Vorsicht zu betrachten ist, da sie an sich Extremfälle eines Kontinuums darstellen.

profitieren, aber nicht unbedingt Interesse daran haben diese selbst durchzusetzen. Die Lösung dieses sozialen Dilemmas verortet Coleman daher in folgender Aussage:

„Anders ausgedrückt sind rational handelnde Nutznießer einer Norm unter dieser Bedingung entweder in der Lage, die durch die Sanktion der Zielakteure entstehenden Kosten gleichmäßig aufzuteilen, oder in der Lage, für die Menge der Nutznießer Sanktionen zweiter Ordnung zu schaffen, die ausreichen, einen oder mehrere Nutznießer zu wirksamen Sanktionen der Zielakteure zu veranlassen“ (Coleman 1995: 353).

Coleman sieht demzufolge, zwei Mechanismen als entscheidend für die Realisierung einer Norm an. Erstens müssten sich die Akteure, über die Kosten für die Sanktionierung der Normbrecher untereinander einigen. Zweitens müsse man das „Trittbrettfahrertum“ unter Kontrolle halten; das heißt, jene Akteure zu motivieren, selbst einen Beitrag gegen die Normbrecher zu setzen, die auch von dieser Norm profitieren. Hierbei lässt sich zunächst ein Einwand, gegen die These von Coleman einbringen, und zwar ist anzunehmen, dass Akteure häufig kein vollständiges Bild der Situation besitzen. March und Simon argumentieren in dieser Hinsicht „boundaries of rationality“ (March/Simon 1993¹⁹⁵⁸: 190), eine begrenzte Rationalität in Entscheidungssituation. Diese Unvollständigkeit des Wissens verhindert in sozialen Situationen eine klare Präferenzordnung. Jedoch scheint Coleman diesen Einwand in seiner Theorie, in einem anderen Kontext, zu entkräften. So verengt er im weiteren Verlauf seiner gedanklichen Konstruktion, die Geltung dieser zwei Bedingungen auf die Existenz von sozialen Netzwerken. Soziale Beziehungen schaffen für ihn, Verbindungen zwischen den Akteuren und können zudem einen „Anreizmangel in ein Übermaß an Anreizen umwandeln“ (Coleman 1995: 359). Soziale Beziehungen können daher Akteuren, Belohnungen bieten, deren Exklusivität mit der Verengung des Netzwerkes weiter ansteigt. Die Sozialstruktur ist letztendlich für Coleman entscheidend dafür, inwieweit soziale Normen auch tatsächlich realisiert werden können.

In diesem Sinne lässt sich in einer kurzen Zusammenschau sagen, dass für Coleman rationale Gründe (Kosten und Nutzen) entscheidend dafür sind, ob das Interesse zur Entstehung einer Norm besteht und inwiefern dieses Interesse auch tatsächlich realisiert wird. Demgegenüber betont Popitz in seiner Theorie, die kulturelle Dimension sozialer Normen, wonach Menschen ein Bedürfnis danach haben, Verhalten zu normieren, um damit das Integrationsproblem einer Gesellschaft zu regeln. Geiger hingegen argumentiert ein Kontinuum von der spontanen

Reaktion zu rechtlich organisierter Sanktion, die nach den Erkenntnissen von Max Weber, im Zusammenhang steht zur Legitimität einer Ordnung und der Absicherung etwaiger Herrschaft.

1.3 Rollen als Verfestigung von Normbündeln und Erwartungen

Im Verlauf des bisher Gesagten, wurde bereits auf die Normativität des sozialen Handelns hingewiesen. Soziale Rollen stellen dann einen Spezialfall sozialer Normierung dar, denn Rollen strukturieren die sozialen Beziehungen aufgrund von normativen Erwartungen. Esser (2000) argumentiert in dieser Hinsicht, dass die Soziologie durch das Konzept der Rollen auf die normativen und durch Sanktionen abgesicherten Strukturen der Gesellschaft eingehen kann; für ihn sind soziale Rollen daher die „zentrale Instanz der Vermittlung zwischen der Gesamtheit der Gesellschaft und dem konkreten Handeln der Individuen“ (Esser 2000: 142). Dieses Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, soll nun zunächst, anhand des Rollenbegriffs bei Talcott Parsons behandelt werden, anschließend soll auf die weitere strukturfunktionalistische Ausarbeitung der Rollentheorie, durch Dahrendorf eingegangen werden, und schließlich folgt eine Kritik dieser Positionen aus interaktionistischer Perspektive.

Rollenbegriff bei Talcott Parsons

Der Rollenbegriff ist bei Talcott Parsons (1902-1979) eingebettet in seine Theorie des allgemeinen Handlungssystems („general action system“)⁸. Parsons geht in dieser Hinsicht der Frage nach, wie soziale Ordnung möglich sei, und arbeitet dabei mit der Kategorie der Funktion, als „Verbindung zwischen den strukturellen und den dynamischen Aspekten des Systems“ (Parsons 1976: 173). Parsons unterscheidet folglich vier Subsysteme des allgemeinen Handlungssystems; dies sind das soziale System, das kulturelle System, das Persönlichkeitssystem, sowie Verhaltensorganismus/Verhaltenssystem.

⁸ Parsons legt die Grundlagen für seine Theorie des allgemeinen Handlungssystems in seinen Veröffentlichungen zwischen den 1930er und 1950er Jahren (The structure of social action 1937, The Social System 1951). Ich gehe in meiner Auseinandersetzung, mit Parsons, auf Bände ein, die eine Reihe seiner grundlegenden Aufsätze vereinigen.

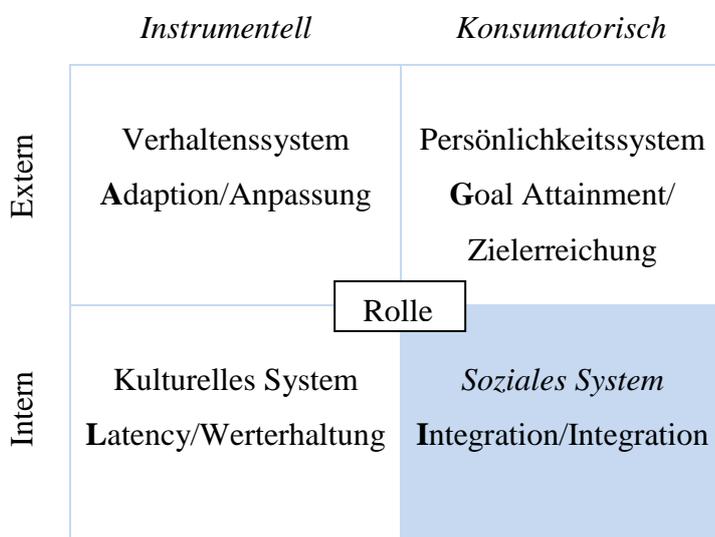
Das *soziale System* umfasst die Gesamtheit der sozialen Interaktionen, es dient dazu das Integrationsproblem des Handlungssystems zu lösen. Akteure müssen demnach mit ihren Handlungen in das soziale System integriert werden und ebendiese Integrationsfunktion schreibt Parsons dem sozialen System zu. Das *kulturelle System* erfüllt die Funktion der Wert- bzw. Strukturhaltung; es operiert aufgrund von symbolischen Bedeutungen, die im System latent gehalten werden müssen, um sie im Handeln reproduzieren zu können. Im *Persönlichkeitssystem* erfolgt die Zielverwirklichung; es ist für Parsons die „Haupttriebkraft von Handlungsprozessen“ (Parsons 1972: 13). Akteure müssen demnach Ziele definieren, um kulturelle Prinzipien und Anforderungen erfüllen zu können. Das *Verhaltenssystem* bzw. den Verhaltensorganismus, begreift Parsons als das Subsystem der Anpassung. So müssen Akteure ihre Handlungen an die Bedingungen der Umwelt anpassen, um überleben zu können, und daher spricht Parsons hierbei von Anpassungsfunktion des Verhaltenssystems (vgl. Parsons 1972: 12/13). Diese vier Subsysteme erfüllen folglich jeweils funktionale Leistungen für den Zusammenhalt des Ganzen und sie bedingen einander durch das Zusammenspielen von Handlungen. Während das Verhaltenssystem und das Persönlichkeitssystem, externe Beziehungen des Systems unterhalten, sorgen das kulturelle sowie das soziale System, für interne Bedingungen. Parsons nennt zudem die Mittel des Handelns als „instrumentell“, dagegen bezeichnet er den Zustand, der erreicht werden soll als „konsumatorisch“ (Parsons 1976: 118).

Die Gesellschaft ist für Parsons, ein soziales System, neben anderen Sozialsystemen, bzw. wie er in Anlehnung an Durkheim schreibt, „eine Realität eigener Art“ (Parsons 1972: 15)⁹. Die Struktur der Gesellschaft bzw. sozialer Systeme, kann aus der Kombination von vier Komponenten (Werte, Normen, Kollektive und Rollen) erklärt werden. Den Werten kommt dabei die Funktion der Normerhaltung zu, denn sie stellen wünschenswerte Typen sozialer Systeme dar; die Normen erfüllen die Funktionen der Integration, sie kommen in bestimmten Situationen als Orientierungsrahmen für Handeln zum Ausdruck; und soziale Gesamtheiten bzw. Kollektive, sind jene Strukturkomponenten, denen die Zielerreichungsfunktion

⁹ Das soziale System kann nach Parsons wiederum unterteilt in vier Subsysteme begriffen werden; dies sind die gesellschaftliche Gemeinschaft, das kulturelle System, das politische System, sowie das ökonomische System. Hierbei erfüllt die gesellschaftliche Gemeinschaft die Funktion der Integration, das Steuerungsmedium ist dabei die Einbeziehung. Das kulturelle System dient der Werterhaltung, es operiert mit dem Steuerungsmedium der Situationsdefinition. Das politische System/Gemeinwesen erfüllt den funktionalen Aspekt der Zielverwirklichung und operiert mit dem Steuerungsmedium Macht. Und das ökonomische System dient schließlich der Anpassung an die Umwelt, es operiert mit dem Steuerungsmedium des Geldes (vgl. Parsons 1972: 20ff).

zukommt. Die Rolle hingegen, ist für Parsons, der wichtigste Grundbegriff dieser strukturellen Kategorien; so umfasst die Rolle die „wichtigsten Zonen gegenseitiger Durchdringung“, zwischen dem Persönlichkeitssystem, sozialem System und kulturellem System; denn „eine Rolle ist [...] niemals einem bestimmten Individuum eigen“, sie definiert für Parsons vielmehr „eine Klasse von Individuen, die aufgrund wechselseitiger Erwartungen zu einer besonderen Gesamtheit gehören“ (ebd.: 16). Die Rolle steht daher in Parsons strukturfunktionaler Theorie im Schnittpunkt des AGIL-Schemas (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: **AGIL**-Schema nach Parsons 1972; 1976 (eigene Darstellung)



In dieser Hinsicht bezeichnet Abels (2009), die Rolle in Parsons Theorie „als ein soziales Muster, das unabhängig von den Individuen existiert und ihnen unterschiedslos vorgibt, wie sie handeln sollen“ (Abels 2009: 106). Abels wendet daher kritisch gegen diese Rollentheorie ein, dass sie zu einem Verlust der individuellen Autonomie führt, da erfolgreiches Handeln (bei Parsons) über Normenkonformität und Konsens der Handelnden erklärt wird (ebd.: 108). Auch Tillmann (1993) setzt seinen Kritikpunkt in dieser Hinsicht an und argumentiert, dass bei Parsons, das Bedürfnissystem des Individuums, durch das zentrale Motiv geprägt wäre, den internalisierten Werten und in weiter Folge den Rollenerwartungen nachzukommen; doch damit wird bei Parsons, erfolgreiche Sozialisation, zur Übereinstimmung zwischen Rolle und Persönlichkeit und verwischt so jegliche Differenzen, zwischen diesen beiden sozialen Kategorien (vgl. Tillmann 1993: 188). Sozialisation wird demnach in der strukturfunktionalen Theorie, sehr stark durch Rollenlernen gedacht und soziale Normen sind dann

Rollenerwartungen, die die Individuen in Sozialisationsprozessen verinnerlicht haben. Kritisch vorzuhalten bleibt dabei, inwieweit sich die Individuen tatsächlich an diese Rollenerwartungen halten und wie freiwillig sie diesen Verpflichtungen nachkommen. Diese Rollenvorstellung bleibt bereits im Kontext der 1950er Jahre nicht ohne Kritik, so bemüht sich etwa Ralf Dahrendorf, um eine Weiterentwicklung des strukturfunktionalistischen Rollenbegriffs, durch seine analytische Kategorie des „homo sociologicus“ (1958).

Homo Sociologicus (Ralf Dahrendorf)

Der „homo sociologicus“ ist für Dahrendorf (1929-2009), ein Analyseinstrument um beschreiben zu können, wie soziale Rollen im Schnittpunkt zwischen Individuum und Gesellschaft, stehen. Dahrendorf geht dabei davon aus, dass sich Sozialität strukturell darstellen lässt – als ein Gefüge von sozialen Positionen. Mit dem Begriff „soziale Positionen“ bezeichnet Dahrendorf „jeden Ort in einem Feld sozialer Beziehungen“ (Dahrendorf 1965¹⁹⁵⁸: 24) und deutet damit, darauf hin, dass soziale Positionen in Beziehungssegmente verknüpft sind. Akteure sind so nicht nur aufeinander angewiesen, sondern sie müssen diese sozialen Positionen auch erst besetzen; denn sie stellen aus strukturfunktionaler Hinsicht, bloß Leerstellen dar. So schreibt auch Dahrendorf, dass Positionen nicht einfach aufhören zu existieren, wenn sie vakant werden.

Zu jeder dieser Positionen gehört „gleichsam eine Schauspieler-R.[Rolle], eine Anweisung, wie wir sie auszuführen haben“ (Dahrendorf 1969: 902). Der „homo sociologicus“ hat demnach ein Interesse daran, soziale Normen einzuhalten und glaubt an seine Rolle, so wie es Erving Goffman (1959) in seinem Werk »*Wir alle spielen Theater*« hervor hebt¹⁰. Während Goffman in seinem Werk jedoch darauf abzielt, die Welt als eine soziale Bühne zu beschreiben, will Dahrendorf dagegen aufzeigen, dass Rollen eine Kategorie soziologischer Analyse darstellen. So sind Rollen für Dahrendorf: (1.) Komplexe von Verhaltensvorschriften, die unabhängig vom einzelnen Individuum zu denken sind, (2.) ihre Inhalte werden in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen geregelt, und (3.) stellen Rollen eine gewisse Verbindlichkeit des Anspruchs dar (vgl. Dahrendorf 1965¹⁹⁵⁸: 27). Dahrendorf verweist damit auf den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Rollenerwartungen und

¹⁰ Goffman drückt dies so aus: „Wenn der Einzelne eine Rolle spielt, fordert er damit seine Zuschauer auf, den Eindruck, den er bei ihnen hervorruft, ernst zu nehmen. Sie sind aufgerufen zu glauben die Gestalt, die sie sehen, besitze wirklich die Eigenschaften, die sie zu besitzen scheint, die Handlungen, die sie vollführt, hätten wirklich die implizit geforderten Konsequenzen und es verhalte sich überhaupt alles so, wie es scheint“ (Goffman 2007¹⁹⁵⁹: 19).

Verbindlichkeiten. Diese Grundbedingungen münden für ihn in die Unterscheidung zwischen Kann/Soll/Muss-Erwartungen und deren mögliche, positive und negative Sanktionen. Dahrendorf erklärt diesen Sachverhalt anhand eines Beispiels, so führt er die fiktive Person Hans Schmidt ein und erklärt dessen Rollenverpflichtungen im Kontext eines beliebigen Vereins (siehe Abbildung 2).

Art der Erwartung	Art der Sanktion	Beispiel: Schatzmeister eines Vereins
Muss-Erwartungen	-- Gerichtliche Bestrafung	Ehrliches Finanzgebaren usw.
Soll-Erwartungen	(Sympathie) Sozialer Ausschluss	Aktive Teilnahme an allen Club-Veranstaltungen usw.
Kann-Erwartungen	Schätzung (Antipathie)	Freiwilliges Sammeln von Geldern usw.

Abbildung 2: Klassifikation nach Dahrendorf 1965¹⁹⁵⁸: 31

Dahrendorf möchte darauf hinaus, dass Herr Schmidt, die an ihm gestellten Rollenerwartungen, seines Vereins bzw. der Bezugsgruppe, mit einem unterschiedlichen Grad an Verbindlichkeit nachkommen müsste/sollte/könnte. Das bedeutet auf einer allgemeinen Ebene, dass Akteure ihren Muss-Vorschriften, in jedem Fall nachkommen müssen, denn abweichendes Verhalten bringt hier die Gefahr gerichtlicher Bestrafung mit sich. Gesetze und Gerichte, stellen jedoch nicht die einzig Form von Rollenerwartungen und Sanktionen dar, so kennen die meisten Rollen auch so genannte Soll-Vorschriften, die sozial geregelt werden (z.B: Sympathie bzw. Missbilligung/im Extremfall: sozialer Ausschluss); sie sind daher kaum von weniger Bedeutung, als gesetzlich geregelte Rollenerwartungen. Von etwas weniger Gewicht, als die vorhin genannten Rollenerwartungen, sind schließlich Kann-Vorschriften, sie können für RollenträgerInnen dazu dienen vorwiegend positive Sanktionen zu erarbeiten.

Für Dahrendorf ist daher, das Maß der Institutionalisierung sozialer Rollen, der Grad an dem die Vorschriften sanktioniert werden, ein Maßstab für die Bedeutung von Rollen für das Individuum und die Gesellschaft (ebd.: 32). Dahrendorf überspitzt dieses Verhältnis jedoch in der Einführung seines Heftes, wenn er davon spricht: „Der Einzelne ist seine sozialen Rollen, aber diese Rollen sind ihrerseits die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ (ebd.: 16). Er zeichnet so ein ambivalentes Bild der sozialen Rolle, in seinem Denkmodell, denn er gibt

einerseits zu erkennen, dass soziale Rollen etwas Nützliches sind, da sie Berechenbarkeit in einer Gesellschaft schaffen; dennoch gewinnt man in seiner Definition auch den Eindruck, dass Individuen in ihren Rollen verhaftet sind und an sich wenig Handlungsspielraum besitzen würden. Dies wirft ihm insbesondere auch die interpretative Soziologie vor, auf die ich anhand der folgenden Positionen, schließlich hinweisen möchte.

Kritik aus interaktionistischer Perspektive

Mit den 1960er Jahren, tauchen in der soziologischen Theorie, zunehmend Einwände auf gegen die bisherige Auffassung, der Beziehung zwischen dem Individuum und seinen Rollen. Es wird in der Diskussion um Rollenkonflikte und Rollenambiguitäten, aus interaktionistischer Perspektive bemängelt, dass Akteure nicht nur gesellschaftliche Rollenerwartungen zu erfüllen hätten, sondern sie müssten bzw. könnten diese auch in bestimmten Situationen modifizieren und bis zu einem gewissen Grad eigenständig auslegen. Wilson gibt in dieser Hinsicht zu bedenken, dass „Situationsdefinitionen und Handlungen nicht als ein für allemal, explizit oder implizit, getroffen und festgelegt angesehen werden [können]“ und daher ständig einer „Überarbeitung und Neuformulierung unterworfen sind“ (Wilson 1973: 61).

Goffman (1973) führt in diesem Hinblick, den Begriff der „Rollendistanz“ ein, um auf die Problematik zwischen „Tun“ und „Sein“ hinzuweisen. Er möchte damit sichtbar machen, dass das Handeln, innerhalb der Rolle, nicht die gesamte Persönlichkeit des Individuums umfasst. Individuen leugnen daher, in bestimmten Situationen nicht ihre Rolle, sondern vielmehr das „faktische Selbst“ (Goffman 1973: 121), das hinter der Rolle steht.

Als Beispiel dafür, verwendet er die Bedeutung des Karussellpferdes am Jahrmarkt, für das menschliche Selbst. Während die Rolle des Karussellreiters, zunächst für Kinder eine Herausforderung darstellt, verändert sich in der darauffolgenden Entwicklung des Kindes das Verhältnis zur Rolle, bei der es schließlich zu dem Punkt kommt, an dem sich das Selbst des Individuums von der Rolle loslösen möchte, z.B: durch das Verspotten der Situation¹¹.

Allgemein formuliert ist der Begriff „Rollendistanz“, daher für die Akteure ein Mittel „das in der Situation zur Verfügung steht“ und für die Soziologie ein Mittel um „sich mit einem Typ

¹¹ Goffman versucht dabei zwar zu betonen, dass sich die Rollendistanz nicht nur auf die Entwicklung des Kindes im Zusammenhang mit seinen Rollen bezieht, sondern auch auf andere Situationen und Lebenslagen, doch wird man bei der Lektüre seines Buches »Interaktion« den Eindruck nicht los, dass das gewählte Beispiel des Karussellreitens am Jahrmarkt womöglich unglücklich gewählt ist, da sie eben die Perspektive Heranwachsender mit der Rollendistanz fokussiert.

der Divergenz zwischen Rollenvorschrift und tatsächlichem Rollenverhalten zu befassen“ (Goffman 1973: 130).

Einen weiteren, wesentlichen Beitrag, zum Hinweis auf die Interpretationsbedürftigkeit sozialer Normen, setzt Turner (1962), wenn er das gewöhnliche Ausüben einer Rolle von einem Prozess der Rollenübernahme unterscheidet. Turner geht dabei, zunächst davon aus, dass die Tatsache, der sozialen Rolle, zwar der Startpunkt jeder der Rollentheorie wäre, jedoch müsse man ebenso davon ausgehen, dass Akteure ihre Rollen auch selbst interpretieren und gestalten. Vor diesem Hintergrund führt er den Begriff des „role-taking“ ein, den er folgendermaßen definiert:

„The idea of role taking shifts emphasis away from the simple process of enacting a prescribed role to devising a performance on the basis of an imputed other-role“ (Turner 1990¹⁹⁶²: 87).

Mit dieser Aussage differenziert Turner damit bereits, zwei wesentliche Aspekte. So gibt es zum einen Routinesituationen, bei der Akteure ihre Rollen klar ausüben können; und dann ist nach Turner anzunehmen, dass es auch Situationen gibt, die ein gewisses Unsicherheitspotential mit sich bringen, da die Rollenbeziehungen, dort nicht eindeutig durch Normen definiert sind und folglich einer Interpretation bedürfen. Diese Interpretationen, so argumentiert Turner in weiter Folge, in Anlehnung an Mead, orientiert sich dabei am generalisierten Anderen¹², der eine Möglichkeit zur Reflexion innerhalb der Rolle darstellt. Davon unterscheidet Turner, eine weitere Form des interpretativen Handelns, die nun die Ausgestaltung der Rolle selbst betrifft. Diesen Aspekt nennt Turner „role-making“, und versteht in mit den Charakteristika „to create and modify“ (Turner 1990¹⁹⁶²: 86). Dieser Aspekt der Rollenausgestaltung, innerhalb der Interaktion, berührt das Selbst eines Akteurs und damit seine Wünsche und Bedürfnisse.

Die Strategien des „role-taking“ und „role-making“ können dahingehend als Mittel aufgefasst werden um – in Anlehnung an Dahrendorf – mit widersprüchlichen und nicht klar ausdifferenzierten Soll- und Muss-Vorschriften umgehen zu können, die bei Dahrendorf selbst ausschließlich aus der Perspektive der Sanktion thematisiert werden.

¹² Der Begriff des generalisierten Anderen bezieht sich bei Mead darauf, dass „die Gemeinschaft als bestimmender Faktor Eingang in das Denken des einzelnen [findet]“ (Mead 1969: 283).

1.4 Zwischenfazit I

In diesem Kapitel habe ich danach gefragt, wie soziale Normen entstehen und welche Bedeutung sie für das gesellschaftliche Zusammenleben haben. Es ist nun zunächst zu sagen, dass durch die diskutierten Positionen, verschiedene Auffassungen zur Entstehung von Normen sichtbar wurden, die hier charakteristisch dargestellt werden sollen. Demnach können abstrakte Wertvorstellungen, als eine Variable zur Entstehung von Normen betrachtet werden; denn Werte stellen an sich, allgemeine Orientierungen für soziales Handeln dar (nach Weber in religiöser, ethischer oder ästhetischer Hinsicht), die häufig erst durch soziale Normen operationalisiert, konkretisiert und damit verbindlich gemacht werden können. Vieles spricht dabei dafür, davon auszugehen, dass es eine Hierarchiebeziehung zwischen Werten und Normen gibt, bei der Werte häufig, aber nicht ausschließlich, als Legitimation für soziale Normen gelten können.

Zweitens ist anzunehmen, dass Kultur und Ideologie einen Stellenwert in der Entstehung von Normen einnehmen. Nach Popitz gestalten Individuen, nicht nur ihre eigenen sozialen Lebensbereiche, sondern sie neigen auch dazu, einen Zwang auf andere Akteure auszuüben. Dieser Zwang scheint notwendig zu sein, um das Integrationsproblem einer Gesellschaft durch gemeinsame kulturelle Übereinkünfte zu lösen. Diese Übereinkünfte und Regeln, sind nach Durkheim, im Kollektivbewusstsein einer Gesellschaft verankert und beeinflussen so wiederum individuelle Moralvorstellungen von Gesellschaftsmitgliedern. Drittens, können Kosten und Nutzen zur Entstehung von Normen führen. Dazu ist in Anlehnung an Coleman festzuhalten, dass sich Akteure für Kontrollrechte anderer Akteure interessieren, wenn sie externe Effekte einer Handlung nicht durch Tauschmechanismen kontrollieren können. So entsteht in vielen Fällen ein Bedarf an sozialen Normen, der jedoch erst realisiert werden kann, wenn sich die Akteure über die Kosten und möglichen Vorteile untereinander einigen können. Viertens, können Normen in der Sphäre des Rechts festgelegt werden. Im Rückgriff auf die bisher dargestellten Überlegungen von Geiger, führen Instanzen im Namen der Gesellschaft, zur Satzung von Normen. Diese Rechtsnormen sind, in Anlehnung an Weber, als die institutionelle Absicherung von (legitimer) Herrschaft zu verstehen, da Volksvertreter vom Volk gewählt wurden, und daher verbindliche Regeln aufstellen dürfen.

Die Entstehung sozialer Normen, erscheint daher als plausibel, im Hintergrund von abstrakten Werten, Kultur und Ideologie, Kosten und Nutzen, sowie in der Sphäre des Rechts durch institutionelle Absicherung von Herrschaft. Die gesellschaftliche Bedeutung von Normen, hängt dann zunächst, mit dem Ausmaß ihrer Sanktionierung zusammen. So lässt sich Dahrendorfs Unterscheidung, zwischen *Kann-, Soll-, Muss-Vorschriften*, als Erwartungskriterium für Brauch, Sitte und Recht lesen. Diese Unterscheidung ist jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da bestimmte Bräuche und Sitten für soziale Gruppen, auf einer höheren normativen Ebene stehen können, als für andere. Die Bedeutung von Normen hängt zudem auch davon ab, wie Akteure Normen interpretieren, beziehungsweise, ob sie dies in bestimmten sozialen Situationen tun. Von zentralem Stellenwert erweist dabei das Konzept von Turner, das die Frage aufwirft, inwieweit sich Akteure an Bündeln von Verhaltenserwartungen festhalten. So ist es durchaus denkbar, dass sich Akteure in weniger komplexen Situationen am „*role playing*“ versuchen, während unter komplexeren Bedingungen auf kreative Aspekte, wie jene des „*role-taking*“ und „*role-making*“ zurückgegriffen wird, um soziale Normen zu reflektieren und zu gestalten.

In Hinblick auf die hermeneutische Untersuchung (Kapitel 4-6) lässt sich hier vorerst festhalten, dass es von essentieller Bedeutung sein wird, die ihn Anlehnung an die Klassifikation von Dahrendorf, herausgearbeiteten, *Kann-, Soll-, Muss-Normen*, mit dem Ansatz des Globalen Lernens und den Lehrplänen in Verbindung zu bringen und dabei festzustellen, auf welcher normativen Ebene, sich diese Konzepte beziehungsweise Konzeptionen befinden.

Während in diesem Kapitel, also das Aufkommen und die Bedeutung von Normen und Werten im Zentrum des Interesses standen, geht es im nächsten Kapitel nun, um den Wertewandel in westlichen Gesellschaften.

2. Perspektiven auf den Wertewandel

In diesem Kapitel geht es um die Frage, in welcher Weise ein Wertewandel in westlichen Gesellschaften beschrieben werden kann, und welche Auswirkungen dieser auf die Veränderungen von Weltanschauungen hat. Es wird dazu zunächst auf die Postmaterialismustheorie von Inglehart eingegangen, der für entwickelte Industriegesellschaften davon ausgeht, dass sozio-ökonomische Veränderungen, nach dem zweiten Weltkrieg, allmählich eine Werteververschiebung von materiellen zu postmateriellen Wertprioritäten, in der Bevölkerung bewirkt haben. Anschließend wird der Wertesynthese-Ansatz von Klages diskutiert, der steigende Selbstentfaltungswerte als Erziehungsideale, bei teilweise rückläufigen Pflicht- und Akzeptanzwerten, in Westdeutschland der 1960/70er Jahre feststellt. Darauf folgend werden Überlappungsaspekte zwischen dem Wertewandel und dem Aufkommen der entwicklungspolitischen Bildung referiert. Schließlich wird, anhand von aktuellen Befunden und Jugendstudien, auf die These, eines zur Frage stehenden erneuten Wertewandels eingegangen.

2.1 Postmaterialismustheorie von Inglehart

Der US-amerikanische Politologe Ronald Inglehart gilt in den Sozialwissenschaften als Pionier der Werteforschung und Entdecker des Wertewandels in westlichen Industriegesellschaften. In seinem Werk »*The Silent Revolution*« (1977) stellt Inglehart aufgrund von empirischer Forschung fest, dass sich entwickelte Industriegesellschaften in einem Wandel der Werteprioritäten befinden. Inglehart argumentiert dabei, für diese Nationen, eine Abnahme der Bedürfnisse nach materiellem Wohlstand und physischer Sicherheit, zugunsten von postmateriellen Werten; dem Streben nach Selbstverwirklichung und politischer Teilhabe. Diese Abnahme bedeutet nicht, dass materielle Werte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, keine Rolle mehr in westlichen Gesellschaften spielen, sondern Inglehart identifiziert viel eher, eine Verschiebung der Werteprioritäten bei den Menschen, da postmaterielle Werte und Fragen der Lebensqualität nun für eine Mehrheit, auf einer höheren Rangordnung stehen, als materielle Werte, die bereits aufgrund des wirtschaftlichen Wohlstandes im Westen als gesichert scheinen.

Das Aufkommen dieses Wertewandels sieht Inglehart in Maslows Theorie der Bedürfnishierarchie erklärt. Dazu ist in Auseinandersetzung mit Maslow (1954) zunächst zu sagen, dass dieser aus einer sozialpsychologischen Perspektive zwischen höheren und niedrigeren menschlichen Bedürfnissen unterscheidet. Maslow geht dabei davon aus, dass alle Individuen danach streben, eine Reihe von Bedürfnissen zu befriedigen; zuerst niedrigere Bedürfnisse, damit sie sich dann höheren Bedürfnissen zuwenden könnten. Er stellt sich dies hierarchisch als eine „Ordnung der Wahl oder des Vorrangs“ (Maslow 1999¹⁹⁵⁴: 127) vor. Wenn man diese Bedürfnisse, nun von ihrer Entwicklung her, von unten nach oben betrachtet, dann stünden nach dieser Theorie zunächst physiologische Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, Wohnraum) zur Befriedigung an, bevor überhaupt Bedürfnisse einer höheren Stufe entwickelt werden könnten; diese Bedürfnisse sind daher stärker, als die nächstfolgenden Sicherheitsbedürfnisse, welche dann stärker sind als Liebesbedürfnisse, die wiederum von mehr Gewicht sind als Achtungsbedürfnisse, und Achtungsbedürfnisse sind schließlich dringlicher als die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung. Maslow folgert daher, dass höhere Bedürfnisse nicht nur weniger stark, sondern auch leichter zu ändern und zu unterdrücken sind (vgl. Maslow 1999¹⁹⁵⁴: 133).

Inglehart baut also auf Maslows Theorie der Bedürfnishierarchie auf, beschränkt sich dabei jedoch nicht ausschließlich auf die individuelle Ebene der Motivationen, sondern er fragt explizit nach dem Zusammenhang zwischen systemischen Veränderungen (nach dem zweiten Weltkrieg) und gesellschaftlichen Konsequenzen. So hängt der kulturelle Wandel im Westen, nach Inglehart (vgl. 1977: 5ff.), mit vier wesentlichen Veränderungen auf der Systemebene zusammen: (1) Wirtschaftliche und technologische Entwicklungen führen dazu, dass die existenziellen Bedürfnisse nun für die Mehrheit der Bevölkerung im Westen gesichert sind. Der gesellschaftliche Strukturwandel führt dabei zum Anwachsen des Dienstleistungssektors im tertiären Bereich. (2) Das Ausbleiben eines weiteren „totalen Krieges“ zwischen 1950 und 1970 verändert Kohortenerfahrungen. Geburtskohorten wachsen nun unter relativer materieller Sicherheit in Wohlfahrtsstaaten auf, die sie – im Gegensatz zu vorherigen Generationen – als selbstverständlich betrachten. Der Lebenssinn und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung werden damit verstärkt im Beruf und in der politischen Teilhabe gesucht. (3) Veränderungen der Einkommens- und Beschäftigungsstruktur, führen zum Ausbau des höheren Bildungssektors, damit steigt das Bildungsniveau der Bevölkerung kontinuierlich an. Mit dem steigenden Bildungsniveau, wächst auch der Anteil der

Bevölkerung, der für politische Partizipation in Frage kommt. (4) Die Ausbreitung der Massenmedien führen schließlich zur Verstärkung von nationalen und internationalen Netzwerken und zur Überwindung von geographischer Mobilität.

Das Phänomen des kulturellen Wandels ist daher, wie Inglehart (1977; 1989) feststellt, eng mit sozialen, politischen und ökonomischen Veränderungen verbunden, die als ein Prozess zu verstehen sind, bei der traditionelle Normen an Bedeutung verlieren, während Selbstentfaltungswerte immer mehr an Gewicht zu legen. Fragen der Lebensqualität lösen damit alteingesessene moralische, religiöse und politische Verbindlichkeiten ab und führen zu einem intergenerationellen Kulturwandel.

Inglehart untersucht diesen kulturellen Umbruch, in entwickelten Industriegesellschaften, anhand von zwei grundlegenden Hypothesen. Die so genannte *Mangelhypothese* besagt dabei, dass Menschen ihre Wertprioritäten anhand ihres sozioökonomischen Umfeldes reflektieren; dabei misst man subjektiv jenen Dingen den größten Wert zu, die relativ knapp sind (vgl. Inglehart 1989: 92). Diese Überlegungen entsprechen der subjektiven Wertlehre von Gossen und dessen Prinzip des abnehmenden Grenznutzens der Bedürfnisbefriedigung. Der Nutzenzuwachs durch ein zweites Gut, ist dabei bereits geringer, als das des ersten Gutes (vgl. dazu Cezanne 2002). Inglehart kombiniert dieses volkswirtschaftliche Gesetz mit Überlegungen zur Sozialisation von Individuen und stellt folglich eine *Sozialisationshypothese* auf, die besagt, dass sich die Wertprioritäten nicht unmittelbar aus dem sozio-ökonomischen Umfeld ergeben, sondern es kommt vielmehr „zu einer erheblichen Zeitverschiebung, denn die grundlegenden Wertvorstellungen eines Menschen spiegeln weithin die Bedingungen wider, die in seiner Jugendzeit vorherrschend waren“ (Inglehart 1989: 92). Demnach schafft der Wohlstand im Westen die Basis für die Ausbreitung postmaterieller Werte, die sich besonders stark im Generationenwechsel sichtbar machen, weil Individuen ihre unterschiedlichen Lebensbedingungen und Lebensläufe bei der Wahl ihrer Werteprioritäten mit reflektieren. Das heißt der Wertewandel, in den entwickelten Industriegesellschaften, kann nur im Zusammenhang dieser beiden Hypothesen hinreichend verstanden werden.

In dieser Hinsicht starten Inglehart und Forschungskollegen, ab den 1970er Jahren, eine Reihe von repräsentativen Befragungen, zu den Wertvorstellungen der BürgerInnen in westlichen Industrienationen. Während in der ersten Befragung, im Jahr 1970, vier Items in sechs

Nationen verwendet werden, sind dies 1973, bereits zwölf Items, in neun europäischen Ländern sowie den Vereinigten Staaten von Amerika. Die Befragungen werden dabei so konstruiert, dass jeweils die Hälfte der Items materialistische bzw. postmaterialistische Ziele messen. So gelten unter anderem, (A.) die „Aufrechterhaltung der Ordnung in der Nation“ und (C.) „Kampf gegen steigende Preise“ als materialistisches Ziel, während (B.) ein „Verstärktes Mitspracherecht der Menschen bei wichtigen Regierungsentscheidungen“ und (D.) „Schutz der freien Meinungsäußerung“, als postmaterialistische Bedürfnisse festgehalten werden. Diese ersten vier Items, repräsentieren dabei bereits den Fragekatalog von 1970, der häufiger zum Einsatz kommt, als jener von 1973, der diese vier Items um weitere acht, auf insgesamt zwölf Items aufstockt. Angenommen wird dabei stets, dass Befragte entweder zu materiellen Ziel tendieren und daher konsequent materialistische Items präferieren, oder, dass Befragte eben vermehrt postmaterielle Bedürfnisse verfolgen und daher auch solchen Items den Vorzug geben werden¹³ (vgl. Inglehart 1989: 101). Inhaltlich geht es bei diesen Befragungen daher hauptsächlich um das Verhältnis zwischen „Materialisten“ und „Postmaterialisten“. Diese zwei Extreme sind in der Theoriebildung und –bestätigung von zentralem Interesse. Damit rücken jedoch die „gemischten Werttypen“ und ihre zahlenmäßige Bedeutung aus dem Forschungsfokus. Sie werden zwar empirisch festgehalten, können aber theoretisch nicht aussagekräftig erklärt werden.

Darüber hinaus kritisiert Flanagan (1987), dass Ingleharts Skala, gar nicht so sehr das Verhältnis zwischen Materialisten und Postmaterialisten messen würde, sondern viel stärker libertäre und autoritäre Einstellungen. Die oben angeführten Items B. und D. markieren für ihn libertäre Wertorientierungen, A. wäre als autoritäre Wertorientierung zu verstehen und C. bliebe als materialistisches Item. Demnach werden bei Inglehart, autoritäre Materialisten (A+C) ausschließlich zu Materialisten klassifiziert, während libertäre Materialisten (B/D + C) zu gemischten Werttypen klassifiziert werden. Zudem gäbe es keine Optionsmöglichkeit für autoritäre Nicht-Materialisten (A + ?). Flanagan hätte sich daher bei der Konstruktion der Items für einen Kontrast zwischen autoritären und libertären sowie materialistischen/nicht-materialistischen Wertorientierungen entschieden und wirft dies Inglehart kritisch vor (vgl. Flanagan 1987: 1311/1312).

¹³ Inglehart verwendet hierbei das Ranking-Verfahren zur Messung von Wertorientierungen. Die Befragten werden dabei gebeten, ihre zwei wichtigsten Präferenzen anzugeben. Belegen materialistische Items Rang 1 und 2, gilt die Person als „Materialist“, belegen hingegen postmaterialistische Items Rang 1 und 2, gilt die Person als „Postmaterialist“. Bilden sich die zwei wichtigsten Präferenzen, aus jeweils einem materialistischem und einem postmaterialistischem Item zusammen, dann entscheidet die erste Präferenz darüber, ob die Person als gemischter Werttyp mit materieller Tendenz oder als gemischter Werttyp mit postmaterieller Tendenz, klassifiziert wird.

Tatsächlich finden Inglehart und Forschungskollegen nun empirische Evidenz für ihre theoretischen Erwartungen. Vor dem Hintergrund der Mangel- und Sozialisationshypothese lässt sich in einer Langzeitstudie der Wertprioritäten in Westeuropa zwischen 1970 und 1988 bestätigen, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen den Wertprioritäten der Befragten und ihrer sozialen Sichtzugehörigkeit. So entscheiden sich in jeder Altersgruppe, überwiegend jene für postmaterialistische Items, die auch in relativ wohlhabenden Familien aufgewachsen sind. Zudem wird festgehalten, dass sich in den älteren Kohorten, signifikant mehr Materialisten befinden als in den jüngeren Kohorten. Und umgekehrt nimmt der Anteil der Materialisten, bei den jüngeren Kohorten zugunsten von Postmaterialisten zunehmend ab (vgl. Inglehart 1989: 102, 111ff.) Inglehart folgert daher, dass die Ergebnisse dieser Werteveränderungen historische Einflüsse nach dem zweiten Weltkrieg widerspiegeln und nicht als Gesetzmäßigkeiten des Lebenszyklus zu verstehen sind, bei der Menschen mit zunehmenden Alter einfach „materialistischer“ werden. Dabei hält er fest, dass der Wertwandel im Datenmaterial, zum einen auf Periodeneffekte hinweist, die im Besonderen auf die Inflation zurückzuführen sind, zum anderen, werden diese Periodeneffekte von langfristigen Kohorteneffekten überlagert (ebd.: 111). Eine Phase der Krise würde damit kurzfristig den Materialismus stärken, während sie auf längere Sicht in die Bedingungen der Sozialisation, der jeweiligen Kohorten eingebettet werden würde. Mit diesem Modell lässt sich historisch im Zeitverlauf erklären, warum ökonomische und physische Sicherheiten in westlichen Industriegesellschaften, zu einer Verschiebung von materiellen zu postmateriellen Werteorientierungen geführt haben, die weitreichende Konsequenzen haben.

Besonders interessant ist, im Kontext dieser Arbeit, der Zusammenhang zwischen Wertewandel und Aufkommen von neuen sozialen Bewegungen. Inglehart zeigt anhand der Eurobarometeruntersuchung 25 (April 1986) auf, dass die Partizipation in der Ökologie-Bewegung, der Bewegung gegen Atomkraftwerke und der Friedensbewegung, in allen zwölf teilnehmenden Staaten¹⁴, in einem engem Zusammenhang steht zur Wertorientierung der Befragten. Folgt man der Inglehartschen Konzeption von Materialisten und Postmaterialisten, dann kann belegt werden, dass in allen zwölf Staaten, Postmaterialisten mit einer weitaus höheren Wahrscheinlichkeit in solchen Bewegungen partizipieren als Materialisten. Dabei ist in jeder Nation, die Wahrscheinlichkeit bei Postmaterialisten mindestens doppelt so hoch wie bei Materialisten, dass sie der Öko-, Atom- oder Friedensbewegung angehören; häufig beträgt

¹⁴ Belgien, Dänemark, Frankreich, Portugal, Großbritannien, Italien, Irland, Luxemburg, Bundesrepublik Deutschland, Niederlande, Spanien, Griechenland

das Verhältnis drei zu eins, teilweise sogar vier oder fünf zu eins (vgl. Inglehart 1989: 472). Materialistische und postmaterialistische Wertprioritäten erweisen sich zudem in allen zwölf Nationen als stärkster Prädiktor für die Partizipation in neuen sozialen Bewegungen. Die Mitgliedschaft und potentielle Mitgliedschaft, in der Öko-, Atom- und Friedensbewegung lässt sich damit stärker durch die Wertorientierungen vorhersagen, als etwa durch die ebenso getestete „Links-Rechts-Ideologie“ oder „Religiosität des Befragten“ (ebd.: 481). Es kann daher vorerst festgehalten werden, dass die neuen sozialen Bewegungen durch die verstärkte Zunahme der Postmaterialisten, zwischen 1970 und 1988, der stärkste Gewinner des Wertwandels sind. Postmaterialistische Wertorientierungen begünstigen in dieser Hinsicht die Partizipation in solchen Bewegungen und stärken den inneren Zusammenhalt. Demgegenüber verlieren alteingesessene religiöse Normen, familiäre Werte und ökonomische Ziele an Bedeutung. Ingleharts Thesen zum Wertewandel lösen daraufhin vielfältige Beachtung und eine Reihe von Anschlussforschungen innerhalb der „scientific community“ aus.

2.2 Wertesyntese-Ansatz nach Klages

Für die Bundesrepublik Deutschland identifiziert der Wertforscher Helmut Klages, ebenso wie Inglehart, auffällige Wertewandlungen. Klages (1985) spricht für die BRD von einem „Wertwandlungsschub“, der im Verlauf der 1960er Jahre beginnt und bis Mitte der 1970er Jahre andauert. Dabei hält er für diese Zeitspanne, einen Trend der Erziehungswerte fest, der von insgesamt schrumpfenden Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu expandierenden Selbstentfaltungswerten verläuft. Ähnlich wie Inglehart, findet Klages heraus, dass sich Wertwandlungen – hier der Rückgang von Pflicht- und Akzeptanzwerten – besonders stark im Bewusstsein der jüngeren Geburtskohorten sichtbar machen. Gleichzeitig hängen der Wertewandel und die verstärkte Bedeutung von Selbstentfaltungswerten, deutlich mit der Höhe des Bildungsniveaus zusammen, weshalb Klages die „jungen Gebildeten als Wertwandlungsträger“ (Klages 1985: 42) bezeichnet.

Anders als Inglehart jedoch, der mit dem Ranking-Verfahren arbeitet und die Befragten daher in die Situation versetzt sich entweder für materialistische oder postmaterialistische Werte zu entscheiden, arbeitet Klages demgegenüber, mit dem Rating-Verfahren, dass es auch erlaubt Werte unabhängig voneinander als gleichermaßen wichtig einzustufen. In der Theoriebildung interessiert sich Klages daher auch, anders als Inglehart, für die Bedeutung von Mischtypen,

also jenen Personen, die sowohl Pflicht- und Akzeptanzwerte als auch ausgeprägte Selbstentfaltungswerte verkörpern. Mehr noch sieht Klages, in der Synthese dieser Werte, eine zentrale Kompetenz des Menschen, um „gegenüber der Welt ‚Ziele‘ auszubilden, auf die sich sein Streben richtet“ (Klages 1985: 171). Das ausgeglichene Verhältnis zwischen Pflicht- und Akzeptanzwerten einerseits und Selbstentfaltungswerten andererseits, ist daher nach Klages, ausschlaggebend für die Verwirklichungsfähigkeit eines Menschen und stellt für ihn ein besonders wichtiges Erziehungsziel dar.

In seinem Aufsatz »Wertewandel und Moralität« (1998) wendet sich Klages – mittlerweile mit Daten zu Erziehungswerten in der BRD zwischen 1951 und 1995 – gegen eine Negativinterpretation des Wertewandels. Klages macht dabei erstens sichtbar, dass Pflicht- und Akzeptanzwerte keinem generellen Abbau unterliegen, so nimmt die Wertegruppe „Gehorsam und Unterordnung“ zwar kontinuierlich ab und bleibt danach auf einem Tiefststand, doch die traditionellen Werte „Ordnungsliebe und Fleiß“ bleiben im Zeitverlauf gesehen relativ stabil. Zweitens zeigt der Wertewandel, für Klages, dass es nicht mehr primär um die Sicherstellung von Normbefolgung geht, sondern das nun „Selbstkontrolle“ gefordert wird, die bereits im Dienst eines „individualistischen“ und der „Selbstentfaltung des Einzelnen verpflichteten Leitziels“ steht. Klages nennt dies die Notwendigkeit eines „funktionalen Identitätswandels“ (vgl. Klages 1998: 112ff.).

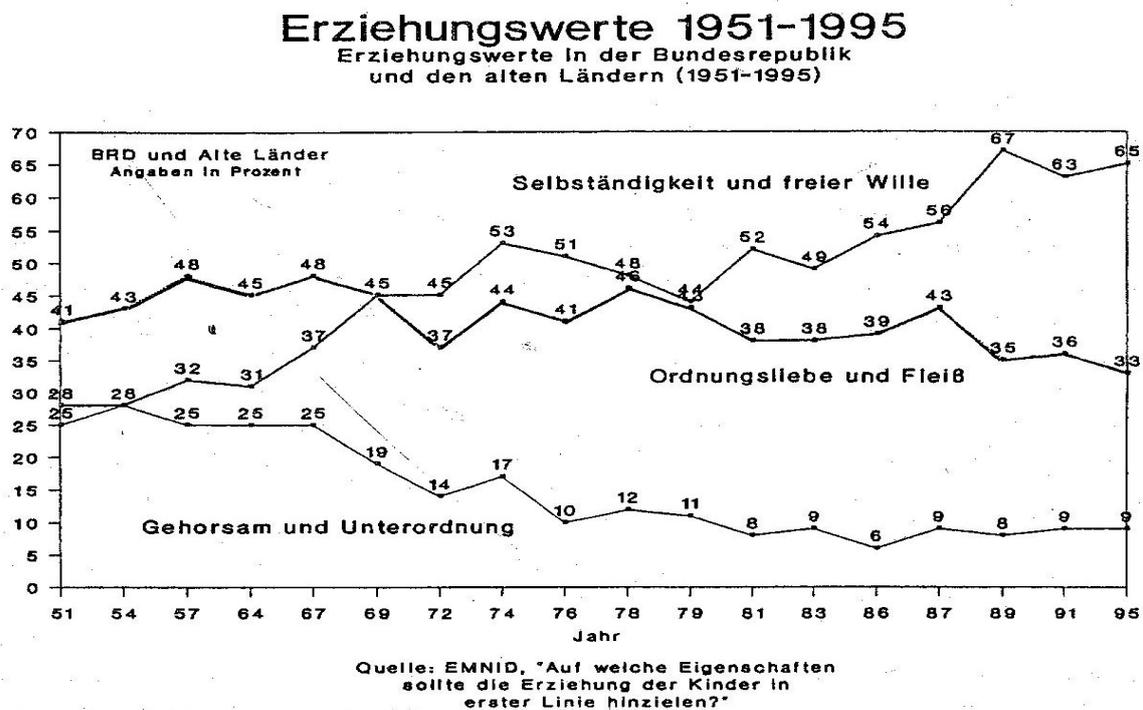


Abbildung 3: Erziehungswerte in der BRD zwischen 1951 und 1995, abgebildet nach Klages 1998: 110

Die These, ob dieser Wertewandel tatsächlich funktional für die Erziehung sei, gilt lange Zeit als höchst umstritten. Insbesondere Noelle-Neumann (1976), damalige Leiterin des Allensbacher Instituts für Demoskopie, mahnt die Veränderung der Erziehungsideale als „Abbau bürgerlicher Tugenden“¹⁵. In dieser Hinsicht kommt das Allensbacher Institut zur Feststellung, dass sich Erziehungsideale zwischen 1967 und 1972 signifikant verändert haben. Anhand einer 15-Punkte-Liste, wurden Eltern gebeten, anzugeben, welche Eigenschaften sie für die Erziehung ihres Kindes als besonders wichtig erachten. Und tatsächlich verloren Erziehungsziele wie etwa „Höflichkeit und gutes Benehmen“ (1967: 82%; 1972: 65%), „Sparsamkeit, sparsam mit Geld umgehen“ (1967: 75%; 1972: 58%) oder „Sich in eine Ordnung einfügen, sich anpassen“ (1967: 58%; 1972: 45%) einiges an Zustimmung (vgl. dazu Noelle-Neumann 1976: VIII/IX). Während Noelle-Neumann daraufhin den Wertewandel als eine „stille Revolution“ bezeichnet und die negativen Aspekte eines Werteverfalls beklagt, zeigt Klages (1998) auf längere Sicht (siehe Abbildung 3) auf, dass traditionelle Werte nicht vollkommen an Bedeutung verlieren, sondern sie stehen nun im Dienst von immateriellen Gesichtspunkten der Lebensqualität.

Um diese These zu belegen, bündeln Klages und Forschungskollegen der Speyerer Werteforschung (vgl. Klages 1998: 119ff.), die Langzeitergebnisse der Erziehungswerte in der BRD. Im Sinne einer Wertetypenanalyse werden vier idealtypische Realisationspfade gebildet, um unterschiedliche Einstellungs- und Verhaltensfolgen des Wertewandels beleuchten zu können. Während demnach „Konventionalisten“ durch eine „nomozentrische Identität“ geprägt sind, sich stark an Autoritäten orientieren und alle sozialen Veränderungen ablehnen, streben „(nonkonforme) Idealisten“ nach mehr Freiheit und betonen die Rechte des Individuums gegenüber Institution und Organisation. „Hedonistische Materialisten“ wiederum interessieren sich nicht für die Probleme des Einzelnen oder der Gesellschaft, sondern sie orientieren sich stark am Genuss des Lebens. Doch keine dieser drei genannten Typen, entspricht für Klages, der „unter Modernisierungsbedingungen objektiv nahegelegten Soll-Identität“ (ebd.: 121); anders jedoch verhält es sich mit dem Typus des „aktiven Realisten“. Dieser vereint im Sinne einer „Wertesynthese“, besonders stark ausgeprägte Pflicht- und Akzeptanzwerte, mit ebenso stark ausgeprägten Selbstentfaltungswerten. Der Typus des „aktiven Realisten“ ist daher – für Klages – in der Lage die Dichotomie zwischen

¹⁵ Unter dem Ausdruck „bürgerliche Werte“ versteht Noelle-Neumann, Ideale die 250 Jahre in bürgerlichen Sichten gepflegt wurden, z.B: den hohen Stellenwert von Arbeit und Leistung, höfliches Benehmen, die Fähigkeit der Sparsamkeit, das Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung und vor allem die Anerkennung der geltenden Normen von Sitte und Anstand (vgl. Noelle-Neumann 1976: XXI).

materiellen und immateriellen Werten zu überwinden. Ist der „aktive Realist“ demnach nun tatsächlich der Idealtyp der Spätmoderne? Ist die gleichgewichtete Synthese zwischen Pflicht-/ Akzeptanzwerten, sowie Selbstentfaltungswerten, der Schlüssel um Verhaltenssicherheit und Verhaltensorientierung gewinnen zu können?

Klages Theorie der Wertesynthese, widerspricht hiernach jedenfalls der klassischen Wertetheorie, wonach Werte für Individuen dann reflexiv und verhaltensleitend sein können, wenn sie in einer unmissverständlichen Hierarchiebeziehung zueinander stehen, bei der eindeutig zwischen höheren und niedrigeren Bedürfnissen unterschieden werden kann. Insbesondere Roßteutscher (2004), kritisiert deshalb die Konstruktion und normative Bedeutung des „aktiven Realisten“ bei Klages. Mit Hilfe von Daten einer westdeutschen Repräsentativerhebung von 1992, untersucht Roßteutscher das Einstellungs- und Handlungspotential des „aktiven Realisten“ und stellt diesen Wertetypus in einen Vergleich zu Wertmustern, die auf einer eindeutigen Hierarchisierung von Werten gründen¹⁶. Dabei kommt die Autorin zunächst zu dem Ergebnis, dass der „aktive Realist“, in einer Vielzahl der Items, den durchschnittlichen Einstellungen der Westdeutschen entspricht. Von der Durchschnittlichkeit, weicht dieser Wertetypus jedoch in zwei entscheidenden Werten in Extremform ab; und zwar: Anomie und Konformismus. „Realisten“ orientieren sich demnach stark an der Meinung der Mehrheit, ohne einen eigenen Standpunkt vertreten zu können, und haben noch dazu ein schwaches Bedürfnis nach sozialer Ordnung. Demgegenüber gilt das Gegenteil für hierarchisierende Werttypen: Postmaterialisten, linke Materialisten und autoritäre Materialisten, lehnen allesamt einige Werte stark ab, während sie andere, ebenso stark für sich in Anspruch nehmen. (vgl. Roßteutscher 2004: 421).

Ist der „aktive Realist“ daher nur ständig bemüht sich anzupassen und dem Konformitätsdruck gerecht zu werden, ohne den eigenen Weltanschauungen Ausdruck zu verleihen? Die Ergebnisse von Roßteutscher zeigen jedenfalls, dass die Wertesynthese, kein erstrebenswertes Erziehungsziel darstellt, denn der „aktive Realist“ reagiert auf die Brüche und Spannungen zwischen Tradition und Moderne, mit besonders starker Verunsicherung und unkritischer Anpassung, da ihm eindeutige Handlungsdispositionen, abhanden gekommen sind.

¹⁶ Die Studie „Politische Kulturen im geeinten Deutschland“ basiert dabei auf acht Indikatoren zur Einschätzung einer „idealen“ Gesellschaft, als da wären: Selbstverwirklichung, Leistung, Solidarität, Regelgehorsamkeit, Autonomie, Hedonismus, Wohlstand, Partizipation (vgl. dazu Roßteutscher 2004: 416).

2.3 Die entwicklungspolitische Bildung im Kontext des Wertewandels

Die Veränderung von Weltanschauungen im Westen, lässt sich auch in der Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung erkennen, die hier in prägnanter Form und unter besonderer Berücksichtigung des deutschen Sprachraumes, nachgezeichnet werden soll. Hilfreich sind dabei die Historie der entwicklungsbezogenen Begriffe „Eine Welt“ und „Dritte Welt“, sowie ihre bildungspolitischen Wirkungen zu verschiedenen Zeitphasen.

Klaus Seitz (2003) zeigt in dieser Hinsicht auf, dass die Eine-Welt-Konjunktur ursprünglich der US-amerikanischen Außenpolitik entspringt, die sich in der Endphase des Zweiten Weltkriegs mit konkreten Herausforderungen konfrontiert sah. Der US-amerikanische Politiker und Präsidentschaftskandidat Wendell Willkie, kritisiert mit seinem Bericht über die Weltlage (1943), die bis dahin vorherrschende weltpolitische Zurückhaltung der Vereinigten Staaten von Amerika und spricht sich für eine Führungsrolle seines Landes beim Aufbau einer neuen Welt-Nachkriegsordnung aus. Während Willkie noch von einer politischen und ökonomischen Welt- und Friedensordnung mit einem globalen freien Weltmarkt spricht, gebraucht Präsident Truman, den Begriff „one world“ wenige Jahre später in seiner Regierungserklärung von 1949, bereits als Kampfbegriff im Kalten Krieg. Truman formuliert in dieser Hinsicht bereits eine erste programmatische Erklärung zur Entwicklungspolitik, die die „Eine Welt“ als eine freie und eine unfreie, geteilte Welt beschreibt, deren umfassende Einheit, im Sinne demokratischer und ökonomischer Entwicklung, noch zur Verwirklichung aussteht. Die entwicklungspolitische Bildung soll dabei offensichtlich dazu dienen, um die Einheit der westlichen kapitalistischen Staaten gegenüber der Ausbreitung des Kommunismus im Sinne einer „containment-policy“ zu bestärken (vgl. Seitz 2003: 65-67).

Im deutschen Sprachraum werden die Begriffe „Eine Welt/Dritte Welt“ in den 1950er Jahren in Theorie und Praxis der politischen Bildung aufgenommen. Die „Eine Welt“ wird hier, aufgrund der Konfrontation zwischen den Westmächten und dem Ostblock, als primär politisch-militärisches Sicherheitsproblem interpretiert, bei der der Erziehung die Aufgabe zukommt, einen Beitrag zur Völkerverständigung und Friedenssicherung zu gewährleisten. Die Entwicklungsländer werden dabei pädagogisch als „Dritte Welt“ im Spannungsverhältnis zwischen westlicher und östlicher Welt in Unterrichtsmedien dargestellt; die globale Dimension hingegen spielt im Schulunterricht der 1950er und 1960er Jahre noch keine große

Bedeutung (vgl. Seitz 2003: 67ff.). Im Verlauf der 1950/60er Jahre kündigt sich so ein Paradigmenwechsel in der Betrachtung an. Die „Eine Welt“ wird nun nicht mehr als ein hervorzubringendes Friedens- und Sicherheitsprojekt begriffen, sondern die Weltlage, wird selbst als Problem betrachtet, das auch durch Erziehung und Politik bewältigt werden sollte.

Treml (vgl. 1996: 175ff.; 24ff.) unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Phasen in der Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung, die er folgendermaßen markiert:

(1) „Paternalistische Überlegenheit (ab 1950)“

Der Begriff „Dritte Welt“ ist in dieser frühen Phase der entwicklungsbezogenen Bildung, geprägt durch die Sichtweise einer paternalistischen und eurozentristischen Überlegenheit und äußert sich lediglich in der Wahl bestimmter Begriffe (z.B: die „Unerlöstheit der Heiden“). Die „Dritte Welt“ erscheint so vorwiegend als instrumentelles Ziel (exotisches Reiseziel, potentieller Rohstofflieferant, Missionsgebiet etc.) oder als „Objekt caritativer Zuwendung im Horizont einer Mitleidsethik“ (ebd.: 176). Auch im politischen Unterricht und in der Fachdidaktik kommen die Entwicklungsländer, unter Ausschluss ihrer sozialen und ökonomischen Entwicklungsprobleme, lediglich als „politische Manövriermasse der Großmächte in den Blick“ (ebd.: 25).

(2) „Strategische Entwicklungshilfe (ab 1960)“

Mit der Gründung der Nichtregierungsorganisationen: „Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer“, „Der Deutsche Entwicklungsdienst“, „Brot für die Welt“, und „Misereor“, wird die pädagogische und didaktische Herausforderung der „Dritten Welt“ zu einem bereiteren öffentlichen Thema im deutschen Sprachraum. Der Diskurs wird dabei vorwiegend von Nützlichkeitsaspekten geprägt, so nützt Entwicklungshilfe aus wirtschaftlicher Hinsicht (Entwicklungsländer als internationale Handelspartner), sowie auch aus politischer Hinsicht (Entwicklungsländer als vermeintliche Verbündete gegen den Kommunismus). Diese utilitaristische Logik dient dabei auch der Institutionalisierung und Legitimation der Nichtregierungsorganisationen.

3) „Ideologiekritische Emanzipation (ab 1970)“

Die 1970er Jahre sind in der entwicklungsbezogenen Bildung, dann durch eine Emanzipationssemantik geprägt, bei der die „Dritte Welt“ nun als das Weltproletariat

begriffen wird, welches durch die kapitalistischen Staaten ausgebeutet wird. Es wird in diesem Zusammenhang zur „internationalen Solidarität“ und zum „Befreiungskampf“ ausgerufen, um kapitalistische Ausbeutungsverhältnisse abzuschaffen. Diese Kritik am Kapitalismus, beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Ausbeutung der „Dritten Welt“ alleine, sondern sie richtet sich im Allgemeinen an das Konstrukt der Klassengesellschaft. Die entwicklungsbezogene Bildung befindet sich in dieser Phase in einem Spannungsverhältnis zwischen curricularer Lernzielorientierung und einem aufklärerischen Interesse an Ideologiekritik.

(4) „Selbstkritisch-ökologische Entwicklung (ab 1975)“

In dieser Phase geht es nicht mehr um die alleinige Einsicht, dass der Wohlstand der Industrieländer auf Kosten der Entwicklungsländer beruht, sondern hinterfragt wird nun der Lebensstil in der eigenen Gesellschaft, da sich dieser als nicht nachhaltig erweist. Die Entwicklungspädagogik vertritt hierbei eine „Moral der ökologisch begründeten Selbstkritik“ (ebd.: 177) und kennzeichnet sich durch normative Erwartungen, die in Form von Werturteilen abgesichert, und mit Achtungs- bzw. Verachtungsweisen sanktioniert werden. Die Semantik der Unterrichtsmaterialien besitzt dabei häufig „nur einen geringen denotativen Bedeutungsanteil, aber einen sehr großen konnotativen, also gefühlsbetonten und wertenden Sinn: Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Befreiung, Emanzipation, Hilfe ... sind Begriffe, die Zustimmung allein schon durch ihren konnotativen bzw. evokativen Bedeutungsanteil nahelegen, wenn nicht gar erzwingen“ (ebd.: 177).

Besonders gut sichtbar wird, in dieser Einteilung von Treml, der moralische Gehalt der entwicklungsbezogenen Bildung, der sich in diesen vier Phasen deutlich verändert. Während in der ersten und zweiten Phase, noch vorwiegend utilitaristische Aspekte, die entwicklungsbezogene Kommunikation dominieren, werden diese in Phase 3 und 4 von emanzipatorischen Wertvorstellungen abgelöst. Mit Inglehart gesprochen, könnte man diesen Umbruch als einen Übergang, zwischen materiellen Bedürfnissen der Sicherheit (Entwicklungsländer als vermeintliche Verbündete/Handelspartner/Zielobjekte) zu postmateriellen Wertprioritäten (Befreiung der Entwicklungsländer im Kontext einer ideologischen Aufklärung der eigenen Bevölkerung) beschreiben. Hier erweist sich auch die Theorie von Klages (1985) als hilfreich, der mit dem Ansteigen von Selbstentfaltungswerten zeigt, dass ein Perspektivenwechsel nur dann möglich werden kann, wenn fundamentale

Werte, wie etwa Meinungs- und Redefreiheit, Gleichberechtigung, verstärkte Demokratie in allen Lebensbereichen, von der breiten Masse der Bevölkerung, als ein Bedürfnis vertreten werden. Die moralische Zustimmung zur Veränderung der entwicklungsbezogenen Bildung, lässt sich dann damit erklären, dass diese nicht nur neue Erziehungswerte und –normen transportieren, sondern viel eher findet nun auch „ein verändertes Selbstideal seinen Niederschlag in Erziehungswerten“ (Klages 1985: 93).

In den 1980er Jahren knüpfen dann zahlreiche Beiträge, zur Theorie und Didaktik des Lernbereichs „Dritte Welt“, an die bislang beschriebenen Diskussionsstränge der siebziger Jahre an; dies verläuft sogar soweit, dass am Ende des Jahrzehnts bereits ein Mangel an Unterrichtsmaterialien festgestellt wird, welche die entwicklungspädagogische Diskussion mit innovativen Konzepten zu beleben vermögen. Der Lernbereich „Dritte-Welt“ gerät daher immer stärker unter Begründungszwang, vor allem auch, weil weltpolitische und weltwirtschaftliche Umbrüche, Ende der 1980er Jahre, die Identität einer „Dritte-Welt-Pädagogik“ gefährden (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995: 229).

In diesem Zusammenhang, gewinnt der Bildungsbereich „interkulturelles Lernen“, im Verlauf der 1980er Jahre zunehmend an Bedeutung. Interkulturelles Lernen grenzt sich gegenüber der entwicklungspolitischen Bildung, dadurch ab, dass man es hier mit positiv besetzten Weltbildern zu tun hat, bei der es nicht mehr darum geht, die „Dritte Welt“ als arm und unterdrückt darzustellen, „sondern auch als reich und selbstbewusst ... denn eine Katastrophenpädagogik weckt nur Vermeidungsreaktionen“ (Jakob/Siebert 1990: 37 zit. nach Scheunpflug/Seitz: 231). Kritisch zu hinterfragen bleibt dabei jedoch, ob interkulturelles Lernen, nach diesem Selbstverständnis zu folge, nicht nur eine Maßnahme ist, um auf die Bedürfnisse einer international ausgerichteten Wirtschaft einzugehen, bei der die Verständigung der Kulturen wieder unter Nützlichkeitsaspekten betrachtet wird.

Andererseits erfolgt am Beginn der 1990er Jahre, auch allmählich die Überführung der entwicklungspolitischen Bildung in ein allgemeineres Programm des Globalen Lernens. Die Diskussionslinien sind in dieser frühen Phase jedoch noch sehr stark geprägt durch die angelsächsische Literatur. Stadler (1994) stellt dabei fest, dass sich Globales Lernen in der angelsächsischen Diskussion, entweder auf Lerninhalte über ferne Länder bzw. globale Vernetzung orientiert, oder in einem erweiterten Verständnis bereits den Lernenden selbst in den Mittelpunkt der Bemühungen stellt und damit auch Aspekte der Persönlichkeitsbildung

aufgreift (vgl. Stadler 1994: 44). Im empirischen Teil dieser Arbeit wird herausgearbeitet werden, was die konkreten Leitbilder solcher Konzepte zum Globalen Lernen, im deutschen Sprachraum gegenwärtig ausmachen, zunächst wird jedoch noch ein Blick, auf die Wertpräferenzen von heranwachsenden Generationen geworfen, da besonders Jugendliche durch Globales Lernen angesprochen werden sollen.

2.4 Aktuelle Befunde: Ein Wandel des Wertewandels?

In welche Richtung tendieren nun die aktuellen Befunde und Jugendstudien zum Wertewandel? Nimmt die Anzahl der Postmaterialisten weiter zu, so wie es Inglehart prognostiziert hatte? Oder ist die Wertesynthese bereits für die Mehrheit der Menschen zu einer unhinterfragbaren und unantastbaren Norm geworden? Ein Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse deutet jedenfalls in eine ganz andere Richtung, so gewinnen derzeit scheinbar „ältere Werte“ wieder an Bedeutung.

Kaina und Deutsch (vgl. 2006: 164ff.) zeigen in einer empirischen Untersuchung anhand von ALLBUS-Daten von 1980 bis 2002 für Westdeutschland auf, dass deutsche Jugendliche am Beginn des 21. Jahrhunderts, in Relation zu ihren Altersgenossen (Mitte der 1980er Jahre), weit weniger postmaterialistisch eingestellt sind¹⁷. So kann zwar, im Sinne von Inglehart, belegt werden, dass sich der Anteil an Postmaterialisten in diesem Zeitraum in der gesamten westdeutschen Bevölkerung verdoppelt, während sich der Anteil an Materialisten nahezu halbiert, jedoch wird bei der Analyse für verschiedene Alterskohorten deutlich, dass der Anteil der Postmaterialisten, bei den jüngeren Alterskohorten (18-29 Jährige) zurückgeht. Für die jüngste Alterskohorte der 18- bis 23- jährigen Jugendlichen, bedeutet dies bereits einen Rückgang von beinahe 10% (1984: 41,8%, 2002: 32,1%). Dieses Ergebnis ist deshalb wichtig, da bislang stets die jüngeren Generationen die Träger des Wertewandels waren.

Besonders interessant ist daher, an den Ergebnissen von Kaina und Deutsch (2006), dass die Generationen der „außerparlamentarischen Opposition“ und der „Neuen sozialen Bewegungen“, die einst den Wertewandel verkörpert hatten, ihre postmaterialistischen Wertprioritäten zwar beibehalten haben, jedoch unterscheiden sich nun die Jugendlichen und

¹⁷ Die Erhebung der Wertorientierung basiert dabei im ALLBUS auf dem Inglehartschen Index von 1970 mit vier Items (siehe dazu Abschnitt 2.1).

jungen Erwachsenen von diesen älteren Generationen durch andere Wertvorstellungen. So verknüpfen die jungen Alterskohorten nun verstärkt „materielle Werte der Sicherheit mit postmaterialistischen Forderung nach politischer Mitbestimmung“ (ebd.: 171).

Die Befunde der Shell-Jugendstudien von 2002, 2006 und 2010 verstärken dieses Bild. Die Jugendlichen zu Beginn des 21. Jahrhunderts, bremsen dabei verstärkt den Trend zu reinen postmaterialistischen Wertorientierungen und fühlen sich wieder stärker zu materiellen Wertprioritäten hingezogen. Sie verkörpern demnach ein Wiederaufleben von arbeits- und versorgungsbezogenen Wertorientierungen, bei gleichzeitiger Wiederaufwertung des älteren Wertbestandes, der auf Akzeptanz von gesellschaftlichen Normen und Umgangsformen beruht. Ebenso kommt es bei Jugendlichen wieder, zu einer normativ-moralisch stärkeren Interpretation von mikrosozialen Beziehungen, bei der persönliche Bindung im Vordergrund steht (vgl. Shell Jugendstudie 2011: 195). Die Jugendlichen der 2000er Jahre orientieren sich daher nicht nur tendenziell an „älteren Werten“, sondern: „Die Kombination aus zunehmender Leistungsbejahung und wachsenden materiellen und hedonistischen Ansprüchen kann als eine zunehmende Bejahung der Leistungs- und Konsumgesellschaft interpretiert werden, allerdings eines Typs der der Lebensfreude viel Raum lässt“ (Shell Jugendstudie 2011: 202). Sollte man das Wiederaufleben dieser „älteren Werten“, verpackt in einem neuen Gewand, sodann als „Luxusmaterialismus“ (Hradil 2002: 40) bezeichnen oder stellen diese Wertprioritäten bereits eine funktionale Notwendigkeit in der Gegenwartsgesellschaft dar?

Hradil (2002) spricht jedenfalls davon, dass der Wertewandel bereits selbst einem Wandel unterworfen ist, der sich in Richtung Gemeinschaft und materieller Sicherheit bewegt. Diese gemeinschaftlichen und sicherheitsorientierten Werte sind dann als Gegenstück zur Individualisierung zu verstehen. So geht Hradil davon aus, dass die Jugendlichen zu Beginn des 21. Jahrhunderts, nun bereit sind „ein Stück ihrer Autonomie aufzugeben“, so wollen Jugendliche nun „weniger und nicht mehr individualisiert leben (Hradil 2002: 44). Während die Generationen der „außerparlamentarischen Opposition“ und der „Neuen sozialen Bewegungen“ noch normierte Lebensentwürfe bemängelten, idealistische Werte vertraten und individuelle Lebensstile forderten, scheinen sich Jugendliche nun gegenwärtig von diesen Wertorientierungen etwas zu distanzieren. Nach Hurrelmann (2007), hängen solche Entwicklung in der Lebensphase von Jugendlichen derzeit mit der Krise des Wohlfahrtsstaates, einer anhaltend hohen Arbeitslosigkeit und der Internationalisierung der Weltwirtschaft

zusammen. So hält er fest: „Gegenüber der 1968er-Generation und der Generation der Friedens- und Umweltschutzbewegung ist heute der Anteil der Postmaterialisten deutlich gesunken“ (Hurrelmann 2007: 146).

Ähnliches zeigt auch die größte Langzeit-Wertestudie für Österreich (Friesl et al. 2009); demnach stärkt der Abbau des Wohlfahrtsstaates, sowie die Finanzmarkt- und beginnende Weltwirtschaftskrise, materialistische Wertorientierungen in der Bevölkerung. Während sich im Jahr 1999 noch 58% der ÖsterreicherInnen als postmaterialistisch und 42% als materialistisch zeigen, neigen sich 2008 bereits sechs von zehn ÖsterreicherInnen dem Materialismus zu (61%); während die Postmaterialisten nun mit (39%) die Minderheit darstellen. Die Ergebnisse stehen, dabei zwar unter dem Einfluss der kurzzeitigen öffentlichen Debatte um steigende Lebensmittelpreise im Jahr 2008, dennoch scheint bemerkenswert, dass die Bevölkerung in Österreich sehr leicht fundamentale Werte, wie jene der Meinungsfreiheit hintenanstellt, wenn der Eindruck entsteht, dass die materielle Sicherheit in Gefahr wäre (vgl. Friesl et al. 2009: 229/230). Ebenso zeigt die Wertestudie für Österreich, dass das Problembewusstsein der Bevölkerung, in Bezug auf Fragen der nachhaltigen Entwicklung prinzipiell hoch ausgeprägt ist: So wissen zwar mehr als Dreiviertel der Bevölkerung über die katastrophalen Folgen der menschlichen Eingriffe in die Natur Bescheid, jedoch sind nur vier von zehn Personen auch dazu bereit, auf einen Teil ihres Einkommens zugunsten von nachhaltiger Entwicklung zu verzichten (ebd.: 240).

Wesentlich formbarer erscheinen dabei noch die Haltungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Eine repräsentative Umfrage der Bertelsmann Stiftung (2009) zum Thema „Jugend und Nachhaltigkeit“, mit zwei getrennten Stichproben für Österreich und Deutschland, zeigt dabei, dass Nachhaltigkeit für sechs von zehn Jugendlichen ein Thema darstellt. Acht von zehn österreichischen Jugendlichen sind demnach auch besorgt über den Zustand der Welt in 20 Jahren. Die Jugendlichen in Österreich und Deutschland erkennen zudem die große Armut in vielen Ländern auf der Welt, den Klimawandel und die Umweltzerstörung, sowie den Mangel an Nahrung und Trinkwasser als die größten Herausforderungen der Menschheit an (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009: 8). Zugleich sprechen sich sieben von zehn Jugendlichen, für mehr Bildung für nachhaltige Entwicklung aus (ebd.: 15). Fraglich ist dabei, wie diese Bildung aussehen sollte, denn Lernen über weltgesellschaftliche Probleme, kann nur bedingt zielführend sein, da Jugendliche und junge

Erwachsene in Österreich und Deutschland bereits hinreichend Bescheid über globale Herausforderungen wissen. Vielmehr könnte eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, idealerweise die Ambivalenzen in der Lebenswirklichkeit der heranwachsenden Generationen mit einbeziehen; so schwanken Jugendliche zwischen Weltverständnis/Empathie und materialistischen Luxusbedürfnissen, die zum Teil auf Ausbeutung des globalen Südens beruhen.

2.5 Zwischenfazit II

In diesem Kapitel wurden tiefgreifende Veränderungen in der Weltanschauung der WesteuropäerInnen diskutiert, die sich insbesondere in den 1960/70er Jahren schubartig vollzogen haben. Im Rückgriff auf Ingleharts Postmaterialismustheorie, lässt sich dieser Wertewandel in Westeuropa, als ein Ausdruck von Modernisierung und Fortschritt verstehen, der sich in der Wiederaufbauphase nach dem zweiten Weltkrieg allmählich vollzieht. Die Basis für diesen Wertewandel sind wirtschaftliche und technologische Entwicklungen, die Etablierung der Massenbildung, das Vordringen der Massenmedien, sowie eine politische, ökonomische und kulturelle Internationalisierung. Jüngere Generationen der Nachkriegszeit wachsen dabei unter sozialer Sicherheit, in veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auf, und sind nun die „stillen Vorreiter“ einer umfassenden Werteververschiebung, die sich von Bedürfnissen, der physischen und ökonomischen Sicherheit, hin zu sozialen Bedürfnissen der Selbstverwirklichung bewegen.

Die Veränderung von Weltanschauungen im Westen, steht folglich auch in einem Zusammenhang zur eigenen Betrachtung des globalen Südens. Im Rückgriff, an die von Trembl (1996) argumentierten vier Phasen der entwicklungspolitischen Bildung, lässt sich ab den 1970er Jahren ein verändertes Selbstverständnis im Westen feststellen, das von den Werten der Freiheit, Gleichheit, Solidarität getragen wird. Während die entwicklungsbezogene Kommunikation, in den 1950/60er Jahren, noch durch physische und ökonomische Aspekte der Sicherheit geprägt war (Entwicklungsländer als vermeintliche Verbündete/Handelspartner/Objekte einer karitativen Mitleidsethik), verändert sich dieses Selbstverständnis ab den 1970er Jahren grundlegend. Der Diskurs wird nun von der Befreiung der Entwicklungsländer, im Kontext einer ideologischen Aufklärung der eigenen Gesellschaft, geprägt. Hier leistet die Theorie von Klages (1985) ihren Erklärungsbeitrag, da mit dem verstärkten Aufkommen von Selbstentfaltungswerten, aufgezeigt werden kann, dass ein grundlegender Perspektivenwechsel, nur dann realisiert werden kann, wenn fundamentale Werte, wie jene der Meinungs- und Redefreiheit, politische Partizipation, Gleichberechtigung – von der Mehrheit der Bevölkerung als Folie eines eigenen Selbstbildes betrachtet werden. Demgegenüber schwinden ab den 1960/70er Jahren der Konformitätsdruck und der Zwang zur Einhaltung von traditionellen Normen.

Die aktuellen Befunde und Jugendstudien zeigen wiederum, dass diese Autonomie und Freiheit derzeit nicht nur als ein Zugewinn von Handlungsmöglichkeiten erlebt, sondern im Kontext von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbrüchen (Globalisierungstendenzen, anhaltend hohe Arbeitslosigkeit und Krise des Wohlfahrtsstaates), vermehrt auch als eine Belastung empfunden werden, mit der es umzugehen gilt. (Junge) Menschen in Österreich und Deutschland neigen sich unter diesen Bedingungen, derzeit wieder verstärkt materiellen und gemeinschaftlichen Werten zu, bei der Fragen der nachhaltigen Entwicklung, zwar nicht gänzlich ausgeklammert werden, jedoch nur dann als relevant erachtet werden, wenn sie bereits in der eigenen Lebenswirklichkeit angekommen sind.

Inwiefern stellen nun Lern- und Bildungskonzepte zum Globalen Lernen, die sich als Reaktion auf Globalisierung und sozialen Wandel verstehen, eine Alternative dar, um mit Ambivalenzen in der Gegenwartsgesellschaft umgehen zu können. Inwiefern ist die Ideologie des Globalen Lernens dabei ergänzend zum Schulwissen bzw. vereinbar mit den Leitvorstellungen österreichischer Lehrpläne? Und welche unterschiedlichen Menschen- und Gesellschaftsbilder kommen dabei zum Vorschein?

Methodik

3. Methodische Herangehensweise

Zur Analyse des Erkenntnisinteresses (siehe auch S. 10/11) sind prinzipiell zwei Strategien denkbar. Eine mögliche Strategie ist es, Leitbilder und Begriffsvorstellungen des Globalen Lernens, danach zu untersuchen, inwieweit sie in die allgemeinen schulischen Bildungsziele hineinpassen, und folglich Kategorien zu bilden. Eine andere Strategie würde dahin führen, die Ideologie des Globalen Lernens, unabhängig, von den Leitvorstellungen der Lehrpläne (Kurzfassungen: „Allgemeine Bildungsziele“), herauszuarbeiten. Solche unabhängig voneinander entstandenen Kategorien, besitzen den Vorteil, dass sie den Versuch darstellen mögliches Hintergrundwissen zu trennen, und dass sie außerdem, auf abstrakterem Niveau vergleichbarer sind. Um die Semantik und Struktur von Texten zum Globalen Lernen und Lehrplangentexten erschließen zu können, wähle ich daher die zweite Strategie.

Ich werde hier nun, zunächst auf die Grundlagen der objektiven Hermeneutik eingehen, und anschließend auf das Forschungsdesign, da dieses auf Textauslegungsverfahren gründet, die in der objektiven Hermeneutik ihren Ursprung finden.

3. 1 Grundlegendes zur Objektiven Hermeneutik

Das Verfahren der objektiven Hermeneutik geht im ursprünglichen Sinne auf das von Oevermann, Krappmann und Krepper geleitete Forschungsprojekt „Elternhaus und Schule“ im Jahr 1968 zurück. Oevermann und Forschungskollegen haben sich in dieser Hinsicht mit der Bedeutung des elaborierten/restringierten Sprachcodes für den Schulerfolg und mit den Chancen und Potentialen des kompensatorischen Unterrichts beschäftigt. Während die Untersuchung zunächst als ein quantitatives Forschungsprojekt mit standardisierten Methoden angelegt war, änderten Oevermann und Forschungskollegen ihre Forschungsstrategie, nachdem sie zunehmend auf Grenzen standardisierter Verfahren gestoßen waren, und wendeten sich dem Kompetenz-Performanz-Modell Chomskys, der Lerntheorie Piagets und dem Traumatisierungskonzept Freuds zu. Nachdem das Forschungsprojekt beendet war,

setzte sich vor allem Oevermann mit abwechselnden ForschungskollegInnen (Allert/Schütze/Gripp/Konau), mit der Entwicklung qualitativer Erhebungs- und hermeneutischer Auswertungsverfahren auseinander, die in den 1970er Jahren, auch von der Kritik an der standardisierten Form sozialwissenschaftlichen Messens in den USA begleitet wurde (vgl. Reichertz 1997: 33). In der objektiven Hermeneutik ging es demnach zu Beginn – zu Zeiten von Oevermann – noch nicht darum objektive Erkenntnisse zu produzieren, sondern vorerst lediglich um die „Rekonstruktion der objektiven Bedeutungsstruktur von Texten (...) in einer bestimmten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft“ (Reichertz 1997: 31).

Diese Art von sozialwissenschaftlicher Hermeneutik unterscheidet sich, von Beginn an, von der philologischen und theologischen Texthermeneutik, bei der sich große Meister ihres Faches, mit der Auslegung von Schriftstücken auseinandersetzten, die lediglich in ihrem Können zum Vorschein kamen. Demgegenüber geht die objektive Hermeneutik davon aus, dass dem Menschen durch Sprache die Möglichkeit der „Transzendierung naturgegebenen Seins“ eröffnet wird – in der textlichen Manifestation von Sprache liegt dann folglich die Grundvoraussetzung für deren Auslegung durch den Forscher/die Forscherin (vgl. Garz/Kraimer 1994: 7). Damit wird nachvollziehbar, dass sich sozialwissenschaftliche Hermeneutik mit allen Arten von Phänomen beschäftigen kann, sofern diese einer Verschriftlichung unterzogen und damit einer Interpretation zugänglich werden können.

Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass das Verstehen von Phänomen an sich keine Erfindung der Wissenschaft ist, sondern vielmehr eine Routine des Alltags darstellt. Wissenschaftliches Verstehen beschäftigt sich dann, mit den Interpretationen von Menschen und ihrer sozialen Wirklichkeit. Genau genommen hat man es dabei mit Konstruktionen „zweiter Ordnung“ zu tun, denn SozialwissenschaftlerInnen entwerfen ihre wissenschaftstheoretisch modellierbaren, kontrollierten, methodisch überprüften und überprüfbaren, verstehenden Rekonstruktionen, auf der Basis von Konstruktionen „erster Ordnung“ (vgl. Hitzler/Honer 1997: 7/8). Diese Konstruktionen „zweiter Ordnung“ bauen dezidiert „Zweifel“ in den Prozess des Verstehens ein, um die Reproduktion von Auslegungsgewissheiten aufbrechen zu können. Sie verfremden zudem, durch „künstliche Dummheit und Langsamkeit“ mögliches Vorwissen, um das „Was“ des Verstehens und dessen „Wie“ ergründen zu können (vgl. Hitzler/Honer 1997: 24).

Gegenüber der konventionellen Inhaltsanalyse, besitzt die objektive Hermeneutik wesentliche Vorteile, denn während die quantitative und qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring), textanalytische Kategorien bereits vor der Analyse festlegt, Textelemente damit aus ihrem Gesamtkontext herausreißt, sie wie selbständig existierende Einheiten behandelt und ad-hoc zu Kategorien hin zuordnet, berücksichtigt die objektive Hermeneutik dagegen den Gesamtzusammenhang des Textes und damit auch die latenten Sinnstrukturen, aus denen Textelemente ihre Bedeutung erfahren (vgl. Hitzler/Honer 1997: 23).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es nicht ein Verfahren der hermeneutisch-interpretativen Textauslegung gibt, sondern es existiert viel eher, ein gewisses gemeinsames Grundverständnis, das in verschiedenen Varianten (Feinanalyse und Sequenzanalyse, als die am häufigsten angewendeten Varianten) sichtbar wird. In diesem Sinne gehen alle Verfahren davon aus, dass Interpreten und Interpretinnen kompetente Mitglieder einer Sprach- und Interaktionsgemeinschaft sein sollten, die sich in der Interpretationssituation sehr viel Zeit zur Auslegung des Textes nehmen. Zweitens ist allen Varianten gemeinsam, dass der zu interpretierende Text nicht als Beschreibung eines Phänomens gesehen wird, sondern vielmehr als das zu erklärende Phänomen. Und drittens fokussieren unterschiedliche Varianten der Textauslegung auf unterschiedliche thematische Relevanzen (vgl. Reichertz 1997: 36/37).

Mit Hilfe eines Falsifikationsprinzips gelangt die objektive Hermeneutik von der Einzelfallstrukturekonstruktion zur allgemeinen Aussage/Strukturgeneralisierung. Vor diesem Hintergrund, kann eine zunächst rekonstruierte Fallstruktur, bei der Auslegung von weiteren Texten als eine zu falsifizierende Schablone genutzt werden. Dabei leitet sich die Gültigkeit der Textauslegung, neben dem Falsifikationsprinzip, auch von der angemessenen Anwendung der jeweiligen hermeneutischen Verfahren und ihren grundlegenden Prämissen ab, „da die richtige Textbehandlung die Sache selbst zum Sprechen bringt“ (Oevermann 1984: 11 zit. nach Reichertz 1997: 50).

3.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign gründet nun, auf einer Kombination zwischen Feinstrukturanalyse (einer Abwandlung der von Oevermann vorgestellten hermeneutischen Sequenzanalyse) und Themenanalyse (Codierverfahren), um die Vorteile dieser beiden einander ergänzenden Interpretationsverfahren nutzen zu können. Demnach sollen Schlüsselstellen eines Textes einer präzisen Interpretation unterzogen und danach die weitere thematische Struktur des Textes beleuchtet werden. Die Feinstrukturanalyse bietet sich dabei, nach Froschauer und Lueger (2003), einerseits zu Beginn des Forschungsvorhabens an, da es die Anwendung von möglichem Vorwissen besonders effektiv unterbindet, und damit die Möglichkeit schafft zu neuen Erkenntnissen zu kommen. Andererseits ist dieses Verfahren, dann von Relevanz, wenn man im weiteren Verlauf der Interpretation, auf besonders wichtige oder sensible Textstellen trifft, die man einer genaueren Untersuchung unterziehen möchte. Die Feinstrukturanalyse ist so auch ein Verfahren, dass Sensibilität für nachfolgende Interpretationsverfahren schafft, denn sie fördert die „Wahrnehmungsfähigkeit für alternative Bedeutungsmöglichkeiten“ (Froschauer/Lueger 2003: 112).

Genau genommen beziehen sich Feinstrukturanalysen, auf unterschiedliche Bedeutungs- und Sinnebenen von Texten. Froschauer und Lueger (vgl. 2003: 107ff.) sprechen daher als erste Typisierung einer Interpretation vom subjektiven Sinn, das heißt von dem, was eine Person unter bestimmten Umständen gewöhnlich denken könnte. Dieser subjektive Sinn lässt sich durch die Berücksichtigung des kommunikativen Rahmens analytisch erschließen. Der objektive Sinn, als zweite Typisierung einer Interpretation, zielt auf die strukturellen Bedingungen eines Handlungsfeldes ab und beschäftigt sich damit, dass Menschen immer einen Hintergrund andeuten müssen, in dem ihre Äußerung für andere als sinnvoll erscheint. Die Systemanalyse baut dann folglich auf diesen zwei beschriebenen Ebenen der Interpretation auf und verstärkt den Fokus zunehmend auf den praktischen Sinn. Die Interpretation konzentriert sich hierbei auf „die Struktur der impliziten Folgen der Thematisierung von Vorstellungen eines sozialen Handlungsfeldes bzw. eines sozialen Systems“ (ebd.: 108).

Während nun also die Feinstrukturanalyse für besonders wichtige Textstellen genutzt werden soll, folgt in Kombination damit, die Anwendung der Themenanalyse als Codierverfahren.

Diese Variante der Themenanalyse unterscheidet sich von der bloßen Textreduktion nach Mayring, da sie etwas tiefer in die Besonderheiten einer Argumentation dringt und den Interpretationstext nicht bereits vor der Analyse zerlegt. Froschauer und Lueger (vgl. 2003: 163ff.) schlagen als ersten Schritt dieses Codierverfahrens vor, thematisch zusammengehörige Textpassagen nach zentralen Aussagen zu codieren. Im Anschluss daran werden Themenkategorien nach Subkategorien untersucht, die auch latente Sinnstrukturen enthalten können. Danach sollte eine Strukturierung bzw. Verknüpfung der Themenkategorien mit Subkategorien erfolgen. Textinterpretationen und das entwickelte Kategoriensystem stellen dann folglich, die Basis für eine theoretische Konzeption des untersuchten Materials im Kontext der Forschungsfrage dar. Als letzten Schritt bedarf es schließlich einer vergleichenden Analyse der verschiedenen Texte in Hinblick auf: (a) Ähnlichkeiten und Unterschiede von Themen und deren Struktur; (b) Generierung von zentralen Kategorien, die über die einzelnen Texte hinweg von Relevanz sind; (c) Analyse und Vernetzung dieser zentralen Kategorien mit Subkategorien, über die einzelnen Texte hinweg; (d) Vergleichende Analyse der inhaltlichen Dimensionen der verschiedenen Texte.

Die Auswahl der Interpretationstexte, leitet sich aus dem Erkenntnisinteresse und der zeitlich möglichen Bearbeitung ab, wonach zum einen Grundlagenkonzepte zum Globalen Lernen, zum anderen allgemeine Bildungsziele der Lehrpläne in ihrer Kurzfassung, analysiert werden sollen. Nachdem dieses grundsätzliche Erkenntnisinteresse feststeht, orientiert sich die Auswahl der Texte daran, dass unterschiedliche Perspektiven des Feldes repräsentiert sein sollten, um die Reichweite der Aussagen zu erhöhen. In diesem Sinne wurden bei der Analyse der Konzepte zum Globalen Lernen, unterschiedliche Perspektiven mit ein berücksichtigt, die für den Diskurs über Globales Lernen im deutschsprachigen Sprachraum von Relevanz sind. Es handelt sich dabei um den Ansatz der österreichischen *Strategiegruppe Globales Lernen* (2009), die Perspektive der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (VENRO 2000), dem Konzept von Scheunpflug/Schröck (2000), dass aus dem kirchennahen Bereich stammt und auf der Zusammenarbeit mit dem evangelischen Entwicklungsdienst in der Aktion „Brot für die Welt“ gründet, sowie um den österreichischen, bildungswissenschaftlichen Ansatz von Forghani (2004) und den österreichischen, diskursgeographischen Beitrag von Schwarz (2010).

Bei den Lehrplänen hingegen wurden die „allgemeine Bildungsziele“ der Schultypen Volksschule (2005), Hauptschule/AHS¹⁸ (2000), sowie NMS (2012) für die Analyse herangezogen, da sie die verbreitetsten Schulformen der Allgemeinbildung in Österreich darstellen. Zur Nachvollziehbarkeit der methodischen und inhaltlichen Umsetzung, sei schließlich auf ein Auswertungsbeispiel zur Feinstruktur- und Themenanalyse (siehe S. 112ff.) hingewiesen.

¹⁸ Die „allgemeinen Bildungsziele“ /Teil I im Lehrplan der Hauptschule bzw. AHS wurden beide im Bundesgesetzblatt im Mai 2000 nach BGBl. II 134 bzw. BGBl.II 133 kundgemacht. Diese Teile des Lehrplans unterscheiden sich inhaltlich nicht, auch nach der Aktualisierung des AHS Lehrplans vom Jahr 2004. Ich habe für meine Untersuchung Teil I des Hauptschullehrplans verwendet, jedoch gelten diese Formulierungen, aufgrund ihrer inhaltlichen Gleichheit auch für die AHS.

Hermeneutische Untersuchung

Im Folgenden werden nun die zur Untersuchung ausstehenden Konzepte zum Globalen Lernen zunächst einzeln, nach ihrem Grundsatzverständnis, kritisch untersucht (Kap 4). Anschließend erfolgt über die einzelnen Konzepte hinweg, die Herausarbeitung der zugrunde liegenden Menschen- und Gesellschaftsbilder im Globalen Lernen (Kap 5). Danach werden die Leitvorstellungen der allgemeinbildenden Curricula kritisch untersucht (Kap 6). Und schließlich erfolgt ein Vergleich dieser beiden „sozialen Welten“ auf abstraktem Niveau (Kap 7).

4. Konzeptionen zum Globalen Lernen

4.1 Konzept von Scheunpflug/Schröck

Globales Lernen wird im Heft „Brot für die Welt“, des evangelischen Entwicklungsdienstes, nach Scheunpflug und Schröck, als ein vereinigendes Prinzip pädagogischer Arbeitsfelder verstanden. Die Gemeinsamkeit dieser Arbeitsfelder, wird darin gesehen, „auf die Herausforderung der Entwicklung zur Weltgesellschaft pädagogisch angemessen zu reagieren“ (Scheunpflug/Schröck 2000: 5). Globales Lernen erscheint somit als ein Hauptbegriff unter dem andere Arbeitsfelder gebündelt werden sollen. Diese Vorstellung kommt auch in der visuellen Anordnung im Konzept zum Ausdruck, wenn Globales Lernen im Sinne einer Mindmap/Gedankenlandkarte im Zentrum eingezeichnet ist, zu dem die Entwicklungspädagogik, Dritte-Welt-Pädagogik, Geschichte, ökologische Bildung, interkulturelles Lernen, ökumenisches Lernen und die Friedenspädagogik, anhand von Verzweigungen hinführen sollen.

Die Notwendigkeit, warum es eines Globalen Lernens bedarf, wird von den AutorInnen mit globalen Problemen und Herausforderungen begründet „mit denen Jugendliche heute umgehen müssen“ (Scheunpflug/Schröck 2000: 6). In diesem Kontext fallen die Begriffe: „Umweltverschmutzung“, „Armut- und Reichtum“, „Fremdenfeindlichkeit“ und

„Bürgerkriege“. Dementsprechend, so die Vorstellungen dahinter, müssen Jugendliche lernen: „diese globalisierte und in vielen Aspekten unwirtliche und unübersichtliche Welt möglichst human zu gestalten – für ihr individuelles Leben; und für das Leben ihrer nahen und fernen Mitmenschen“ (ebd.: 7).

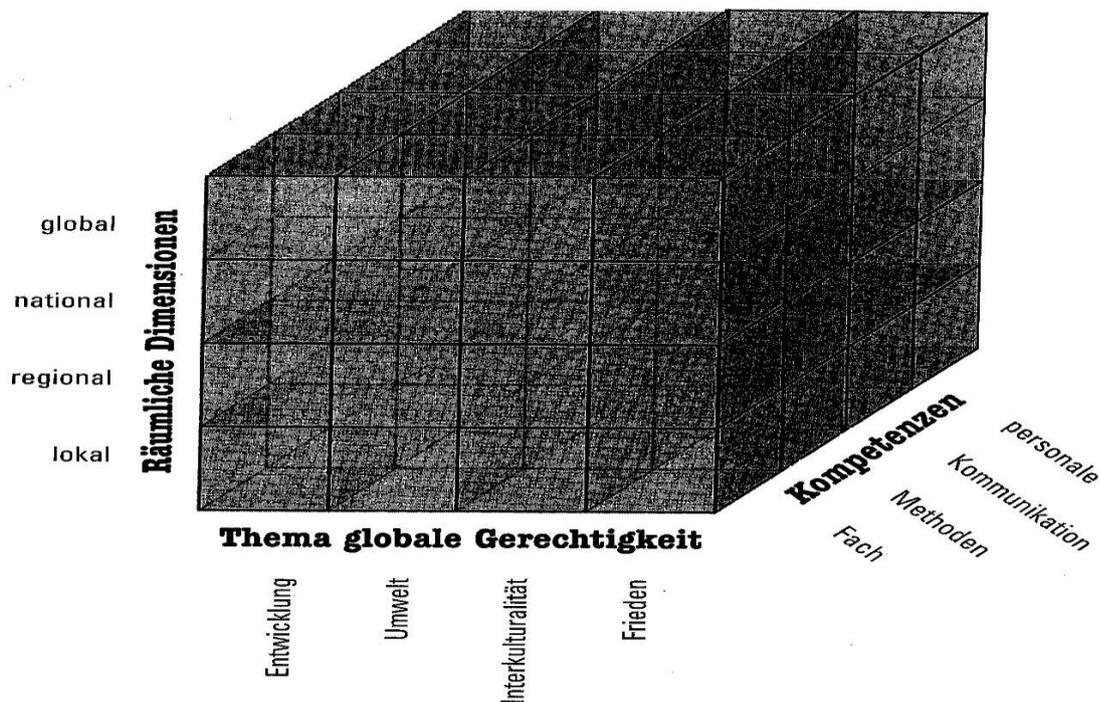
Von der zugrundeliegenden Semantik her betrachtet, repräsentieren diese Textstellen bereits einen starken normativen Apell an Jugendliche zur Verbesserung der Weltlage, denn Heranwachsende werden quasi als Akteure aufgerufen, gegenwärtige Bedingungen zu verändern und sie menschlicher zu gestalten. Die Mehrfachverwendung des Verbes „müssen“ verleiht den Aussagen, im Hintergrund der suggerierten fehlenden Alternativen, in einer unübersichtlichen Welt, den Charakter einer Muss-Erwartung, wenngleich hier eine soziale Sanktionierung zwar nicht im rechtlichen Sinne erfolgen kann, jedoch sehr wohl auf einer affektiven Ebene des Verstehens und Begreifens eingefordert wird.

Dieses Verstehen und Begreifen, sehen die AutorInnen in drei Dimensionen des Globalen Lernens verankert; es sind dies Themen, Räume und Kompetenzen. Visuell und inhaltlich erfolgt die Veranschaulichung dieser drei Dimension durch die Argumentation eines didaktischen Würfels (siehe Abbildung 4). Den thematischen Zugang dominiert dabei zunächst das normative Leitbild einer gerechteren Welt, die sachlich und affektiv als „Eine Welt“ gedacht wird. In dieser Hinsicht wird ein festumrissener Themenkanon zurückgewiesen zugunsten von „Themen, die sich mit Überlebensproblemen von Menschen befassen“ (ebd.: 16). Diese möglichen Themen werden dann in unterschiedlichen Räumen verortet, sodass jeder Themenbereich auf globaler, nationaler, regionaler oder lokaler Ebene bearbeitet werden kann. Hier steht die Argumentation von Scheunflug und Schröck, hinsichtlich eines didaktischen Würfels, jedoch auf latenter Ebene in einem Widerspruch zwischen Offenheit und Schließung, denn die Nicht-Begrenzung der Themen im Globalen Lernen wird durch den vorgeschlagenen didaktischen Würfel an sich begrenzt. So zeichnet sich ein Würfel aufgrund seiner Konstruktion durch klar begrenzte und gleichmäßige Felder aus und Globales Lernen demgegenüber durch vorläufige und veränderbare Themen, die mitunter eben nicht klar voneinander zu begrenzen sind.

Ebenso erscheinen, die von Scheunflug und Schröck eingeforderten Kompetenzen, in einem inhaltlichen Widerspruch eingebettet. So wird im didaktischen Würfel davon ausgegangen, dass Jugendliche nun Fach-, Methoden-, Sozial-, und Personalkompetenz durch Globales Lernen erwerben müssten, um „sich in der Weltgesellschaft zu bewegen“ (ebd.: 16). Diese

Kernkompetenzen werden folglich auch inhaltlich feiner ausdifferenziert, so bedürfen Jugendliche „Kompetenzen des Wissens, des Verstehens und des Urteilens (...) Fähigkeiten wie Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten, Visualisieren (...) Fähigkeiten wie Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren (...) Selbstvertrauen im Aufbau von Werthaltungen, im Üben von Toleranz (...)“ (ebd.: 16-19). Dabei stellt sich jedoch die entscheidende Frage: Inwiefern unterscheiden sich diese geforderten Kompetenzen von jenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Jugendliche an sich in Sozialisationsprozessen (in den Sozialsystemen Familie und Schule) erwerben? Liegt die Legitimation für Globales Lernen daher tatsächlich nur in den dargestellten globalen Problemen der Menschheit, auf die in unterschiedlichen Räumen Bezug genommen wird?

Abbildung 4: Didaktischer Würfel Globalen Lernens nach Scheunpflug/Schröck 2000: 17



4.2 Konzept von Forghani

Im bildungswissenschaftlichen Konzept von Forghani, wird Globales Lernen als ein allumfassendes Prinzip pädagogischer Arbeitsfelder betrachtet – die sich in irgendeiner Weise mit Globalisierungsaspekten beschäftigen. Globales Lernen ist nach dieser Vorstellung „kein festumrissenes pädagogisches Programm, sondern vielmehr ein offenes, vorläufiges,

facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung¹⁹“ (Forghani 2004: 1). Für wen diese Allgemeinbildung eigentlich gedacht ist, erscheint dabei jedoch in einem inhaltlichen Spannungsverhältnis eingebettet. So geht die Autorin weiter davon aus: „eine allgemein akzeptierte Definition Globalen Lernens gibt es nicht“ (Forghani 2004: 1). Andererseits wäre Globales Lernen jedoch „ein Bildungsauftrag zur Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen“ (ebd.: 1). Dies impliziert nun auf latenter Ebene die Vorstellung eines Programms, das für die Allgemeinheit vorgesehen ist, aber nicht allgemein definiert ist, geschweige denn allgemein anerkannt wäre. Dabei stellen sich die Fragen, wessen Bildungsauftrag Globales Lernen eigentlich darstellt, wer diese WeltbürgerInnen eigentlich sein sollen und nach welchen Werten und Normen sie zu unterrichten seien?

Diese (inhaltlichen) Ambivalenzen im Programm des Globalen Lernens ziehen sich jedenfalls im Konzept von Forghani nicht nur auf latenter Ebene durch den weiteren Textverlauf, sondern sie kommen auch manifest zum Ausdruck, wenn die Autorin offen thematisiert, dass der Ansatz des Globalen Lernens, durch jene Widersprüchlichkeiten geprägt wäre, die eben für die Weltgesellschaft selbst charakteristisch sind. Welcher Blick dabei jedoch auf das Konstrukt „Weltgesellschaft“ eingenommen wird, bleibt offen und auch hier stellt sich die Frage, an wessen Weltgesellschaftsbeschreibung diese Ambivalenzen festgemacht werden, auf die Globales Lernen als eine pädagogische Antwort reagieren sollte. Viel eher schlägt die Autorin, im Sinne einer Dichotomie vor, gegenüber anderen pädagogischen Arbeitsfeldern, abzugrenzen, was Globales Lernen ist und was es nicht ist. Demnach steht Globales Lernen in Überkreuzung zur Friedenserziehung, Umwelterziehung, Menschenrechtserziehung, interkulturellem Lernen und der Entwicklungspädagogik, doch auch hier bleibt offen, was denn Globales Lernen nun im Einzelnen mit diesen Arbeitsfeldern verbindet und was es davon trennt. Diese Auflistung erscheint somit eher als eine latente Verteidigung der Eigenständigkeit des Globalen Lernens selbst, als eine Verbindung zu anderen Lernbereichen.

Schließlich geht die Autorin, im Sinne einer Kombination von Kompetenzkatalogen, von der Fruchtbarkeit der Passung, von unterschiedlichen Kompetenzen und Lernzielen aus verschiedenen Texten zum Globalen Lernen²⁰ aus und erstellt eine Kompetenzliste für das

¹⁹ Forghani (2004) verweist bei dieser Aussage auch auf Lin, zitiert in: Brillung, O./ Kleber, E. (1999): 130f.

²⁰ Es handelt sich hierbei um die Kompetenzkataloge von Scheunpflug/Schröck (2000), dem Schweizer Forum Schule für eine Welt (1995), und aus dem angloamerikanischen Raum: Pike und Selby (1999).

Bildungskonzept des Globalen Lernens. Diese Zusammenstellung orientiert sich an Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenzen (siehe Abbildung 5) und kann damit, zumindest exemplarisch, andeuten, welche Lernziele durch Globales Lernen verfolgt werden und auf welche Kompetenzen die Praxisarbeit abzielen sollte. So sind der „Umgang mit Ungewissheit, Wandel und Widersprüchen“ inhaltlich vermutlich charakteristisch für Globalisierungsprozesse, doch erscheinen diese aufgelisteten Lernziele und Kompetenzen in ihrem Gesamtbild weder sozialisationstheoretisch begründet noch theoretisch verankert.

Abbildung 5: Kompetenzen-Liste für Globales Lernen nach Forghani 2004: 3/4

Sachkompetenzen	Sozialkompetenzen	Selbstkompetenzen
Systemisches Denken	Teamfähigkeit	Umgang mit Ungewissheit
Vernetztes Denken	Kooperationsfähigkeit	Umgang mit Wandel
Kreatives und laterales Denken	Kompromissbereitschaft	Umgang mit Widersprüchen
Wissen und Kenntnisse über: <ul style="list-style-type: none"> • Fakten, Regeln, Begriffe • Lokale und globale Vernetzungen und Abhängigkeiten • Globale Systeme • Das Wesen und die Funktionen eines Systems • Verbindungen innerhalb der Wissensgebiete • Bedürfnisse von Menschen und anderen Lebewesen • Die Beziehung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft • Mögliche, wahrscheinliche und bevorzugte Zukunftsaussichten • Nachhaltige Entwicklung • Aktionsmöglichkeiten auf persönlicher bis globaler Ebene 	Kommunikative Kompetenzen wie: <ul style="list-style-type: none"> • Zuhören • Fragen/Nachfragen • Diskutieren • Argumentieren • Präsentieren • Einüben einer differenzierten Sprache • Sensibler Umgang mit unterschiedlichen Sprachen • Sensibilität für unterschiedliche Körpersprachen 	Personale Kompetenzen wie: <ul style="list-style-type: none"> • Selbstvertrauen • Aufbau von Werthaltungen • Üben von Toleranz • Identifikation • Empathie und Solidaritätssinn • Engagement (z.B. persönliches, politisches, soziales und ökologisches Engagement) • Flexibilität • Anpassungsfähigkeit • Lernfähigkeit (im Sinne von lebenslangem Lernen) • Persönliche Entscheidungsfindung • Kritikfähigkeit • Risikobereitschaft • Neugierde und Aufgeschlossenheit
Methodenkompetenzen	Solidarisches Handeln	Selbstreflexion (auch kulturelle

wie: <ul style="list-style-type: none"> • Exzerpieren • Nachschlagen • Strukturieren • Planen • Gestalten • Visualisieren • Organisieren • Erforschen • Trendanalyse • Evaluieren 	Gewaltfreie Konfliktbewältigung	Selbstreflexion)
	Umgang mit Nichtverstehen	Fähigkeit sich in andere versetzen zu können
Phänomene und Argumente durchschauen		Fähigkeit sich mit den Augen (Normen) anderer zu sehen
Zusammenhänge Erkennen		Fähigkeit zur persönlichen Entfaltung/Selbstverwirklichung (emotional, intellektuell, körperlich und geistig)
Voraussicht		Persönliche Initiative
Urteilsvermögen		Anwendung von Phantasie und Intuition
Problemlösung		Perspektivenwechsel
Umgang mit abstrakten Sachverhalten		
Perspektivenwechsel		

4.3 Konzept von VENRO

Für die entwicklungspolitischen Nicht-Regierungsorganisationen (VENRO), ist Globales Lernen zum einen Handlungsfeld, zum anderen eine Bildungsaufgabe, die abzielt auf „die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität“ (VENRO 2000: 2). Die Bildungsarbeit von VENRO um Globales Lernen ist folglich an einem normativen Ideal orientiert, das im weiteren Textverlauf historisch gewachsen erscheint. So wird die Arbeit der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen in den Kontext der Solidaritätsbewegungen und Initiativen der letzten vier Jahrzehnte gestellt. In dieser Hinsicht wird „eine wesentliche Schrittmacherrolle für die entwicklungspolitische Aufklärung und die Aktivierung des bürgerschaftlichen Engagements für internationale Fragen“ (VENRO 2000: 8) derselben reklamiert und festgehalten.

Die Identifikation der Nicht-Regierungsorganisationen mit sozialen Bewegungen wird demnach, nicht nur in Erinnerung gerufen, sondern auf latenter Ebene auch auf das Neue gestärkt. Die Begriffe „Aufklärung“, „Aktivierung“ und „bürgerschaftliches Engagement“ im „Zeichen weltweiter Solidarität“ münden in eine sehr wertgeladene Diskussion um Globales Lernen. Globales Lernen versteht sich, hier in diesem Sinne, auch als eine Erweiterung von vorherigen Formen entwicklungspolitischen Lernens. Diese Erweiterung wird darauf zurückgeführt, „dass gesellschaftliche Entwicklungsfragen nicht nur in der ‘fernen dritten Welt‘ lokalisiert, sondern im Kontext weltgesellschaftlicher Strukturen verstanden werden“ (ebd.: 2). Der Begriff „Weltgesellschaft“ scheint in diesem Konzept so den Begriff der „Dritten Welt“ im Globalen Lernen allmählich abzulösen. Er suggeriert hier Nähe im Gegensatz zum Konstrukt „Dritte Welt“, die mit Ferne verbunden wird. Was diese weltgesellschaftlichen Strukturen jedoch konkret ausmacht, bleibt im weiteren Verlauf des Textes theoretisch unbegründet.

Als Bildungsaufgabe für Globales Lernen dient bei VENRO vielmehr: Zum einen die „gefährdete Lage der Welt“ (ebd.: 7), die als ein umfassendes Lernprojekt angesehen wird. Zum anderen die Überwindung und „Bekämpfung der weltweiten Armut und ihrer Ursachen“ (ebd.: 7), die mit einer Kritik an der eigenen gesellschaftlichen Entwicklung in Verbindung gebracht wird. Globales Lernen erscheint folglich semantisch im Kontext von Gefahr/Krise

auf der einen Seite, und Aufklärungsarbeit auf der anderen Seite. So begreift VENRO auch eine wesentliche Zielsetzung des Konzepts damit, dass „Globales Lernen zur Solidarität mit den Armen führen will“ (ebd.: 11), und suggeriert somit einen einfachen und moralischen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung.

Dennoch gibt es im Konzept von VENRO auch vereinzelt Textstellen, die durchwegs ein gewisses Potential besitzen würden, um auch Ambivalenzen in der Gegenwartsgesellschaft zu diskutieren, wie etwa die „fortschreitende weltweite Vernetzung“ auf der einen Seite und den „Rückzug ins Private“ zum anderen, oder etwa die „Neigung, auf komplexe Problemlagen mit einfachen Antworten zu reagieren“ (ebd.: 6). Diese Aspekte, die auch Uneindeutigkeiten thematisieren und Ambivalenzen in der Gegenwartsgesellschaft offen legen, werden im Konzept von VENRO, jedoch stets überschattet, von dem Streben nach der Bekämpfung von weltweiter Armut und der Sehnsucht nach einer besseren Welt.

4.4 Konzept der Strategieguppe Globales Lernen

Die österreichische Strategieguppe Globales Lernen (2009) arbeitet forschungsbasiert zum Globalen Lernen; sie lehnt sich einerseits an der europäischen Strategie zur Verbreitung und Stärkung des Globalen Lernens an, andererseits wurden auch empirische Bestandsaufnahmen zum Globalen Lernen in Österreich erhoben²¹. Die Strategieguppe Globales Lernen verfolgt das zentrale Ziel, ihren Ansatz des Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem zu verankern. Themenbereiche sind dabei: LehrerInnenausbildung und LehrerInnenfortbildung, Schulentwicklung, Curricula, sowie Bildungsangebote und Materialien zu Globalem Lernen für den schulischen Bereich und die Kindergartenpädagogik (vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009: 4).

Bei dem Konzept der Strategieguppe Globales Lernen, handelt es sich jedenfalls um ein wissenschaftlich fundiertes Unterfangen und weniger um einen normativen Apell. Globales Lernen bezieht sich, hier nach diesem Verständnis, auf „globale politische, wirtschaftliche und soziokulturelle Entwicklungen“ (ebd.: 7) und greift die Verbindung zum Alltagsleben der Individuen auf. So thematisiert die Strategieguppe, Chancen und Risiken in einer globalen

²¹ In dieser Hinsicht wird auf die Konferenz von Maastricht zum Globalen Lernen im Jahr 2002, bzw. auf Bestandsaufnahmen zum Globalen Lernen in Österreich zwischen 2001 bis 2003 hingewiesen (vgl. Strategieguppe Globales Lernen: 4).

Gegenwartsgesellschaft, die die Lebenswelt des Individuums berühren, wie beispielsweise: ständige und rasch vollziehende Veränderungsprozesse, Zwänge der Flexibilisierung im Arbeitsleben, steigende Mobilitätsanforderungen, die Integration in eine pluralistische und multikulturelle Gesellschaft, die sozialen Folgen des Konsums, oder etwa Konsequenzen des Handelns und Nicht-Handelns (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 7).

Trotz der kritisch-reflexiven Vorgehensweise, spricht die Strategiegruppe, in diesem Kontext, jedoch der Bildung die entscheidende Rolle zu, um „Menschen ein gleichberechtigtes Miteinander über Grenzen jedweder Form hinweg [zu] ermöglichen“ (ebd.: 7). Ein Bildungsbegriff nach dieser Auffassung, transportiert nicht nur überhöhte und illusionäre sondern auch unterschiedlich auslegbare Vorstellungen. So könnte Bildung, aufgrund der ihr zugesprochen zentralen Rolle, von politischen und wirtschaftlichen EntscheidungsträgerInnen als eine Entlastungsformel gelesen und gebraucht werden, um gesellschaftliche Verantwortung im Feld der Politik bzw. Ökonomie zurückzuweisen und zu delegieren (Stichwort: Eigenverantwortung). Zudem erscheint in der zentralen Rolle von Bildung – hier in diesem Kontext – auch ein Versprechen für allgemeine Entlastung in der globalen Gegenwartsgesellschaft, ohne zu berücksichtigen, dass auch im Verständnis von Bildung selbst, die Ursache für nationale und internationale Probleme liegen könnte.

Als Aufgabe von Bildung, reflektiert die Strategiegruppe, zumindest im Kontext von Globalem Lernen, die Wichtigkeit, dass Bildungsprozesse erstens vom Lebensumfeld aller Beteiligten ausgehen sollten, und zweitens, dass die Erfahrungen der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt werden müssten, um damit Reflexionen im Zusammenhang mit Wertvorstellungen, Meinungen, Vorurteilen/Stereotypen zu ermöglichen und folglich Spannungsfelder wie etwa Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit zum Thema machen zu können und Fähigkeiten im Umgang mit diesen zu stärken (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 8). Die Strategiegruppe versteht ihren Ansatz daher als evolutions- und systemtheoretisch begründet, da sie Komplexität und das Leben in der Weltgesellschaft aufgreift; davon grenzt sie einen handlungstheoretischen Ansatz Globalen Lernens ab, bei der das „Leitbild einer zukunftsfähigen nachhaltigen Entwicklung auf der Basis sozialer Gerechtigkeit“ (ebd.: 9) im Mittelpunkt steht. Trotz dieser reflexiven Unterscheidung für den Gesamtzusammenhang des Globalen Lernens, kann die Strategiegruppe derzeit nur bedingt andeuten, worin das Besondere im Globalen Lernen, im

Gegensatz zu herkömmlichen Lern- und Bildungsprozessen liegt, das heißt, welche Fähigkeiten und Kompetenzen nun durch Globales Lernen im Speziellen eigentlich gestärkt werden sollten, bleibt schließlich auch im Ansatz der Strategiegruppe Globales Lernen offen.

4.5 Konzept von Schwarz

Im geographischen Diskursbeitrag von Schwarz, wird Globales Lernen als ein Lernansatz sichtbar, der an „konkreten Orten, mit konkreten Sinnbezügen“ (Schwarz 2010: 11) stattfinden müsste. In dieser Hinsicht wirft die Autorin, die leitende Frage auf: „Inwieweit reagiert Schule auf globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts?“ (ebd.: 11)

Dieser einleitende Absatz ist nun insofern wichtig, als bereits am Beginn des Textes eine doppelte Kritik erkennbar wird, die den weiteren Verlauf des Konzeptes prägt: Zum einen gilt diese der Schule und deren Funktion auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren (Globalisierung als Herausforderung für Schule). Zum anderen wird in dieser Definition eine Kritik angedeutet, die der fehlenden Konkretisierung und Verortung von Konzeptionen zum Globalen Lernen selbst gelten dürfte. In dieser Hinsicht lassen sich bereits blinde Flecken in der Theorie Globalen Lernens erkennen, die auf das Fehlen von konkreten Orten, mit konkreter Verantwortung, zurückgeführt werden können.

Schwarz führt daher das Konzept der „Orte und Nicht-Orte“ in die Diskussion um schulische Bildungsarbeit ein und lehnt sich dabei an den Erkenntnissen des französischen Ethnologen und Anthropologen Marc Augè (1994) an. So sind „Orte“ als Räume zu verstehen, in denen Sicherheit und Vertrauen erlebt werden kann und Macht im Sinne von Empowerment möglich wird; demgegenüber sind „Nicht-Orte“ als Räume des Unterlassens zu begreifen: sie stehen im Zusammenhang zu „Angst vor Erniedrigung“, „Nicht-Wissen“ und „Aburteilung“ (vgl. Augè 1994: 93 zit. nach Schwarz 2010: 11). Orte bzw. Räume erscheinen folglich als soziale Konstruktionen, die entweder positiv oder negativ für Individuen verankert sind.

Schwarz überträgt nun diese Vorstellungen von „Ort“ und „Nicht-Ort“ auf die schulische Bildungsarbeit und spricht sich in diesem Sinne für eine stärkere Reflexion von räumlichen und sozialen Identitäten aus. In dieser Hinsicht wird die Integration Globalen Lernens in den Schulunterricht von der Autorin als ein „Muss“ angesehen, denn: „Globales Lernen gehört in

jedes Schulleitbild. Durch Globales Lernen erfahren wir, wie wir mit der Welt vernetzt sind“ (ebd.: 14).

Schwarz fordert daher für Globales Lernen und für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Speziellen, eine Auseinandersetzung mit konkreten Produkten gegenüber abstrakten theoretischen Modellen. Über die Reflexion von Produkten (und ihrer Transport- und Lebenswege) sowie eigenen Bedürfnissen, möchte die Autorin, kritisches Reflexionspotential in der schulischen Bildungsarbeit aufzeigen. Als konkreten Lernort für Globales Lernen sieht die Autorin demnach das internationale Schulnetzwerk *Global Action Schools*²²: Hier können SchülerInnen nach den Schritten „lernen – forschen – handeln“ einen Zugang zu Globalisierungszusammenhängen gewinnen. Informationen über globale Themen stellen dabei nur den Ausgangspunkt dar, um konkrete Projekte in der eigenen Schule bzw. im lokalen Umfeld zu starten und selbstständig tätig zu werden (vgl. Schwarz 2010: 22-24).

Mit dem Projekt *Global Action Schools* scheint damit ein konkreter Ort für Globales Lernen sichtbar zu werden, bei der die Reflexion eigener Werthaltungen für SchülerInnen zum Thema werden kann; fraglich bleibt dabei, trotz allem Engagement, ob die Ziele des Projekts zur „Gestaltung einer gerechteren und zukunftsfähigeren Welt“ (ebd.: 22) nicht zu stark moralisch verankert sind, um eine persönliche Urteilsbildung zu ermöglichen.

²² *Global Action Schools* ist ein interdisziplinäres und fächerübergreifendes Schulnetzwerk. Neben zahlreichen Schulen aus Österreich nehmen dabei auch Tschechien, Slowakei, Polen, Großbritannien, Malta und Thailand teil (vgl. dazu Schwarz 2010: 12). Derzeit läuft das Projekt unter der Bezeichnung *Global Action School 2 Communities* und bezieht sich nun auch auf das lokale Umfeld der teilnehmenden Schulen:
<http://www.schools2communities.eu/>

5. Menschen- und Gesellschaftsbilder im Globalen Lernen

5.1 Pessimistische Beurteilung der Weltlage/Optimistisches Menschenbild

Die untersuchten Konzepte zum Globalen Lernen, beschreiben die Weltlage in der sie zu operieren versuchen, zunächst als sehr ernst, teilweise sogar als äußerst pessimistisch. So etwa das Konzept von Scheunflug und Schröck, bei der gegenwärtige Globalisierungsprozesse, als eine Herausforderung gelten, „die das Überleben der Menschheit als Ganzes ernstlich in Frage stellt“ (Scheunflug/Schröck 2000: 6). Globales Lernen versteht sich, für die AutorInnen, folglich als „eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft“ (Scheunflug/Schröck 2000: 10). Ebenso wird im Konzept von VENRO „die gefährdete Lage der Welt“ (VENRO 2000: 7) zu einem Anliegen, das scheinbar, so die Überlegungen der Nicht-Regierungsorganisationen, nur durch Lernen bewältigt werden kann. VENRO fordert in diesem Zusammenhang, weltweite Solidarität zur Bekämpfung von Armut und stellt das Programm des Globalen Lernens in den Kontext der Überlegungen, wie man denn nun die Welt lebenswerter und gerechter gestalten könnte. In dieser Hinsicht spricht Forghani (2004) in ihrem Konzept zum Globalen Lernen, bereits von einem „globalen Zeitalter“, bei der die Sozialsysteme Schule und Familie, nicht mehr in der Lage seien heranwachsende Generationen mit jenen Fähigkeiten und Kompetenzen auszustatten, um Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung nehmen zu können. Globales Lernen wäre daher „ein Bildungsauftrag zur Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen“ (Forghani 2004: 1).

Die Thematisierung einer angespannten Weltlage bzw. das Eintreten für eine „bessere Welt“, dienen dabei häufig als Legitimation für die Diskussion über Globales Lernen. Aus dieser Perspektive erscheinen Konzepte zum Globalen Lernen vielfach in einem einfachen und moralischen Ursache und Wirkungszusammenhang eingebettet, bei der das Eintreten des Lernenden für die gute Sache (Humanität, Umweltschutz, Gerechtigkeit, Bekämpfung von Armut) im Mittelpunkt zu stehen scheint. Fraglich ist dabei jedoch, ob die Beschäftigung mit Weltproblemen auch zu einer Transformation dieser Probleme in Lernaufgaben führen sollte. So hält Klaus Seitz (2002) diesbezüglich fest, dass Gesellschaftsprobleme nicht auf dem Weg der Deduktion in Lernaufgaben erfolgen könnten, denn Sachverhalte müssten erst unter intentionalen Gesichtspunkten von den Lernenden selbst erschlossen werden (vgl. Seitz 2002:

387). Die Sorge um eine zukunftsfähige und nachhaltige Entwicklung der Welt, die Betroffenheit über Bedrohungsszenarien zu erreichen versucht, erweist sich, wie auch Seitz erkennt, als ein schlechter Ratgeber für die Gestaltung von Lernprozessen, denn Bedrohungsängste wecken Abwehr- und Vermeidungsreaktionen, provozieren das Beharren auf scheinbar bewährten Verhaltensmustern und verstellen somit die Sicht auf innovative, experimentelle und kreative Auseinandersetzungen (vgl. Seitz 2002: 396).

In diesem Hinblick erweist sich auch der Anspruch die Welt ein wenig lebenswerter zu gestalten, als ein naturalistischer Fehlschluss, bei der „das Gute“ in der Relation zwischen einem Ist-Zustand und einem (gewünschten) Soll-Zustand verortet wird. Die Perspektive und der Standpunkt der dabei eingenommen werden, bleiben nahezu unreflektiert. So stellt die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt (2009), für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte fest, dass der Anspruch einer Verbesserung der Welt, stets begleitet wird von Ausblendung, Idealisierung und einem Mangel an Selbstkritik. Dabei kann Parteinahme für Schwächere und so genannte Globalisierungsverlierer nicht von denjenigen eingenommen werden, die größtenteils von den bestehenden Weltverhältnissen profitieren, denn das Einbeziehen von anderen Perspektiven impliziert immer noch Macht für sich selbst. Auch stößt die Kritik an der ungerechten Verteilung von Gütern und Ausbeutungsverhältnissen auf eigene Privilegien und die Möglichkeit des Verlusts derselben. Messerschmidt spricht sich daher aus, für die persönliche Reflexion des Involviertseins in Weltverhältnisse, gegenüber dem einfachen Wunsch zu helfen und Gutes zu tun (vgl. Messerschmidt 2009: 26-34).

Realistischer erscheinen dahingehend die Konzepte von Schwarz (2010) und der Strategiegruppe Globales Lernen (2009), die Ambivalenzen in der Gegenwartsgesellschaft aufgreifen, jedoch mögliche Bedrohungsszenarien und das Eintreten für die „gute Sache“ nicht explizit in den Vordergrund stellen. Schwarz spricht etwa von den sozialen und räumlichen Dimensionen der eigenen Identität, die in Beziehung gesetzt werden sollten zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen (vgl. Schwarz 2009: 12). Auch die Strategiegruppe Globales Lernen, möchte junge Menschen hinführen „zu persönlicher Urteilsbildung und zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 7) und zielt damit auf die Reflexion von eigenen Werthaltungen und dem Eingebundensein in globale Verhältnisse ab. Es lassen sich demnach ansatzweise bereits

zwei unterschiedliche Leitbilder im Globalen Lernen erkennen, die sich in ihren zentralen Motiven zwischen der Sehnsucht nach einer „besseren Welt“ einerseits und der Forderung nach Persönlichkeitsbildung, mit Rückgriff auf globale Zusammenhänge, andererseits, bewegen.

Trotz dieser grundsätzlichen Auffassungsunterschiede, über das zentrale Motiv Globalen Lernens, ist den untersuchten Konzepten gemein, von einem optimistischen Menschenbild auszugehen, welches auf Selbstentfaltungs- bzw. emanzipatorischen Werten aufbaut. Hinweise dazu lassen sich in den untersuchten Konzepten unter folgenden Begriffen bzw. Vorstellungen finden: bei Schwarz (2010: 11) „Mitgestaltungsmacht, Empowerment, Macht in die Hand von Schwächeren“; bei VENRO (2000: 2) „politische Handlungsfähigkeit, ‚Empowerment‘, Selbstbestimmung und die Fähigkeit zur Selbstorganisation als Voraussetzung von persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung“; bei Forghani (2004: 2) „mündige, verantwortungsbewusste und mitgestaltungsfähige WeltbürgerInnen“, bei der Strategieguppe (2009: 7) „eigene Mitverantwortung sowie Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Mitgestaltung an der Weltgesellschaft“ sowie bei Scheunpflug und Schröck (2000: 14) „der souveräne Mensch, der globale Entwicklungen mit lokaler Handlungsfähigkeit in Übereinstimmung bringen kann“.

Im Rückgriff auf den berühmten Werteindex von Inglehart (siehe hier S. 39), kann hiermit deutlich gemacht werden, dass sich Globales Lernen mit der Vermittlung und Stärkung von postmateriellen Werten beschäftigt. So geht es beim Globalen Lernen nicht um materialistische Bedürfnisse, wie etwa die „Aufrechterhaltung der Ordnung in der Nation“ oder den „Kampf gegen steigende Preise“, sondern viel eher, um ein „Verstärktes Mitspracherecht der Menschen bei wichtigen Regierungsentscheidungen“, oder etwa „Fortschritte hin zu einer humaneren, weniger unpersönlichen Gesellschaft“ (Inglehart 1989: 101), wenngleich in einem globalen Zusammenhang. Vor dem theoretischen Hintergrund des gesellschaftlichen Wertewandels der 1960/70er Jahre, lässt sich folglich anknüpfend, der historische Ursprung des Menschenbildes im Globalen Lernen bzw. der entwicklungspolitischen Bildung verständlich machen. Wenn wir uns erinnern: Inglehart (1977; 1989) und Klages (1985) machten in dieser Hinsicht empirisch sichtbar, dass die Verschiebung von materiellen hin zu postmateriellen Wertprioritäten, auf einem veränderten Selbstbild des westeuropäischen Menschen aufbauten, bei der Humanität, Gleichheit,

Solidarität sowie persönliche Entfaltungsmöglichkeiten auf der einen Seite, den unhinterfragten Konformitätsdruck und Zwang zur Einhaltung von traditionellen Normen auf der anderen Seite, deutlich verminderten. In Konsequenz dessen, veränderte sich die eigene Weltanschauung bzw. das Selbstbild des Westeuropäers/der Westeuropäerin über den globalen Süden, den es nun zu befreien galt. Dabei handelte es sich jedoch – im Rückgriff auf Tremml (1996) – viel eher um eine scheinbare Moral, die sich gegen das Konstrukt der Klassengesellschaft richtete, und weniger um einen Aufarbeitungsprozess um mit postkolonialen Verhältnissen umzugehen (siehe hier S. 47). Hierbei wird anscheinend auch heute noch vergessen, dass die Entwicklung der europäischen Moderne in einem Zusammenhang steht zu kolonialen Eroberungen und den daraus entstanden Welt- und Menschenbildern (vgl. Messerschmidt 2009: 49). Diese Repräsentationen der Welt beeinflussen die Art und Weise sich mit dieser in Beziehung zu setzen: wenn etwa von solidarischem Engagement gesprochen wird, aber gleichzeitig das Maß an Komplexität in der Weltgesellschaft reduziert wird um eigenes Handeln legitimieren zu können (vgl. Messerschmidt 2009: 59).

5.2 Weltgesellschaft als Bezugspunkt des Lernens

In diesem Zusammenhang beziehen sich die untersuchten Konzepte zum Globalen Lernen auf den Begriff der Weltgesellschaft, sprechen häufig von „Mitverantwortung“ und „Mitgestaltung“ (siehe hier S. 73), ohne jedoch theoretisch zu präzisieren, was denn eigentlich unter Weltgesellschaft konkret zu verstehen sei²³; viel eher wird der Begriff, semantisch gesehen, mit einem Entwicklungsprozess in Verbindung gebracht, um globale Lebensverhältnisse zu umfassen. Am theoretisch weitesten, geht dabei noch das Konzept von Scheunpflug und Schröck (2000), das globale Herausforderungen und Probleme mit der Komplexitätssteigerung auf drei Ebenen in Verbindung bringt. Aus sachlicher Perspektive, erscheinen hier der rasante Bevölkerungswachstum in den Ländern des globalen Südens und der rapide Wachstum des Ressourcenverbrauchs im Norden, Globalisierung und Internationalisierung der Wirtschaft, globale Gefahren, sowie Migrations- und

²³ Prägnant formuliert schließt keine der untersuchten Konzepte zum Globalen Lernen konkret an eine der drei sozialwissenschaftlichen Weltgesellschaftstheorien an. Es handelt sich dabei um die Weltsystemtheorie nach Immanuel Wallerstein, neoinstitutionalistischer Weltkulturansatz (John Meyer), und die systemtheoretische Beschreibung von Weltgesellschaft nach Niklas Luhmann.

Fluchtbewegungen. In sozialer Hinsicht, werden die Kategorien Fremdheit und Vertrautheit in einem Spannungsfeld gesehen. Und in zeitlicher Perspektive, gelten der rasche soziale Wandel und die geringe Halbwertszeit des Wissens als zentrale Herausforderungen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 6). Die Autorin und der Autor beziehen sich zwar nicht explizit auf Luhmann, markieren jedoch ausdrücklich die Brauchbarkeit eines evolutions- und systemtheoretischen Zugangs zum Globalen Lernen.

Neben der systemtheoretischen Perspektive von Weltgesellschaft nach Luhmann, auf die hier im folgenden Absatz eingegangen wird, geht die sozialwissenschaftliche Forschung, noch von zwei weiteren Weltgesellschafts-Ansätzen aus, die sich jedoch aufgrund ihrer strikt makrotheoretischen Ausrichtung, kaum als anschlussfähig für die Diskussion um die Gestaltung von individuellen Lernprozessen erweisen. In diesem Zusammenhang umfasst die *Weltsystemtheorie nach Wallerstein* die Welt als eine globale kapitalistische Weltökonomie, die während des 16. Jahrhunderts in Europa entstanden ist und sich folglich über den gesamten Globus ausgebreitet hatte. Kennzeichen dieser Weltökonomie sind, einerseits die diversifizierte politische Struktur, andererseits eine kapitalistische Logik, die auf der ungleichen Abschöpfung des Mehrwertes von Arbeitsleistung beruht (vgl. dazu Greve/Heintz 2005: 98/99). Und im *neoinstitutionalistischen Ansatz* der Stanforder Schule, rund um John Meyer, wird die „globale Wirklichkeit“, im Gegensatz zu Wallerstein, nicht als eine kapitalistische Weltwirtschaft gedacht, sondern hier steht die politische und kulturelle Dimension einer „world polity“ im Mittelpunkt. Meyer und Forschungskollegen, gehen dabei von der Weltgesellschaft, als einer globalen kulturellen Ordnung aus, die auf den westlichen Werten Rationalität, Gerechtigkeit, Individualismus und Fortschritt gründet, in Institutionen als eine objektivierte Kultur erscheint, und damit zumindest auf der Vorderbühne eine weltweite Geltung beansprucht (vgl. dazu Greve/Heintz 2005: 101-103).

In *systemtheroetischer Perspektive* geht Luhmann (vgl. 1998: 145ff.) hingegen davon aus, dass jedwede anschlussfähige Kommunikation nur von einem einzigen Gesellschaftssystem umfasst werden kann; hierbei handelt es um „die Gesellschaft der Gesellschaft“²⁴ als höchste Systemebene. Dabei gilt die systemtheoretische Prämisse, dass die Reproduktion von Gesellschaft durch Kommunikation bedingt ist, als ihrer elementarsten Operation. Dies hat

²⁴ Bezeichnenderweise nennt Luhmann sein Buch deswegen auch nicht bloß „Weltgesellschaft“, sondern er versucht eine Kohärenz zu seinen Theorien über die Funktionssysteme der Gesellschaft herzustellen.

zur Konsequenz, dass sich unabhängig von der räumlichen Distanz und der konkreten Thematik, Weltgesellschaft in jeder Kommunikation impliziert. Prägnant formuliert ist Weltgesellschaft, dann „das Sich-ereignen von Welt in der Kommunikation“ (Luhmann 1998: 150). Luhmann begreift daher die Einheit der Welt als ein Paradox, wonach sich ein Weltbeobachter in der Welt zwar aufhält, sich jedoch selbst im Prozess des Beobachtens nicht beobachten kann. Folgerichtig wird damit die Prämisse aufgelöst die besagt, dass die Welt für alle Beobachter dieselbe sei und sich durch Beobachtung klar bestimmen lässt²⁵ (ebd.: 154/155). Vor diesem Hintergrund gilt es für eine Theorie Globalen Lernens – in Anlehnung an Seitz – globale Probleme nicht isoliert zu betrachten, sondern die Abhängigkeit, das Einbezogensein und den Standort des Einzelnen mit zu reflektieren (vgl. Seitz 2002: 398).

5.3 Weltgemeinschaft und die Imagination der „Einen Welt“

Die untersuchten Konzepte zum Globalen Lernen arbeiten dagegen häufig mit Gemeinschaftsvorstellungen, die nicht im ursprünglichen Sinne des Menschen gebraucht werden, sondern viel eher herrscht die Vorstellung vor, die gesamte Welt als eine Gemeinschaft von Menschen zu begreifen. Symptomatisch hierfür sind die Begriffe „Weltgemeinschaft“ und die Vorstellung der „Einen Welt“, die sich in ihrem Gebrauch mitunter als problematisch erweisen.

So werden globale Herausforderungen im Konzept von Scheunpflug und Schröck, zunächst äußerst pessimistisch in den Kontext der Gefahr der Menschheit gestellt, um dann eben mit einer Semantik der „Gemeinschaft der Einen Welt“ (Scheunpflug/Schröck 2000: 6) als Reaktion darauf entgegen zu können. Der häufige Gebrauch von „Wir“ und „Uns“ in Formulierungen, rund um eine beschworene Weltgemeinschaft, soll offensichtlich Gemeinsamkeiten zwischen globalen Norden und globalen Süden näher bringen, affektive Zustimmung implizieren, und die Idee eines weltgemeinschaftlichen Schulterschlusses transportieren. Dieses Muster wird auch im Konzept von VENRO sichtbar, wenn durch Globales Lernen hervorgehoben werden soll, „dass gegenseitige Abhängigkeiten in der Einen Welt eine gemeinsame Verantwortung zur Überwindung von Fehlentwicklungen bedingen“

²⁵ Ein besonders gutes Beispiel hierfür gibt Luhmann, wenn er zur Vorsicht mahnt, von der Feststellung auszugehen, dass die Weltsemantik mit der strukturellen Evolution des Gesellschaftssystems variiert; denn: „dass zu sehen und das zu sagen, gehört zur Welt unserer Gesellschaft, ist ihre Theorie und ihre Geschichtskonstruktion“ (Luhmann 1998: 156).

(VENRO 2000: 15). Dementsprechend sei Globales Lernen, so VENRO, dazu verpflichtet „einen Beitrag für mehr Gerechtigkeit in der Einen Welt zu leisten, die Armut zu bekämpfen und sich für die Verwirklichung der Menschenrechte, die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und die gewaltfreie Lösung von Konflikten einzusetzen“ (VENRO 2000: 14). Die Strategiegruppe Globales Lernen (2009) gebraucht zwar ebenso die Metaphorik der „Einen Welt“, ist sich aber zumindest der Konsequenz bewusst, dass es in der Diskussion um diese „Eine Welt“, an Unterscheidungsmerkmalen bedarf. Ähnliches versuchen Forghani (2004) und Schwarz (2010) in ihren Konzepten zum Globalen Lernen (bestenfalls) anzudeuten; denn der Begriff „Eine Welt“ wird hier definitiv keiner Reflexion unterzogen. Schwarz gebraucht beispielsweise in ihrem Konzept durchgehend den etwas gewöhnungsbedürftigen Begriff der „Weltengesellschaft“²⁶, um zumindest Unterschiede in der Welt, auf einer impliziten Art und Weise anzudeuten.

Als besonders interessant erweist sich in diesem Zusammenhang, daher der Rückgriff auf die soziologische Differenz von *Gemeinschaft und Gesellschaft*, die sich aufschlussreich im gleichnamigen Werk von Ferdinand Tönnies (1887), aber auch bei Max Weber in »*Wirtschaft und Gesellschaft*« (1922), finden lässt. Tönnies beschäftigt sich dabei, bereits in der Einleitung seines Werkes, mit einer soziologischen Unterscheidung dieser beiden Begriffe und kommt zur Erkenntnis, dass das Verhältnis zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft, so zu begreifen sei, dass Gemeinschaft „reales und organisches Leben“ impliziert und sich dadurch von Gesellschaft „als ideelle und mechanische Bildung“ (Tönnies 1991¹⁸⁸⁷: 3) unterscheidet. Folgt man Tönnies in seiner Unterscheidung, dann kann die Gemeinschaft als ein reales Zusammenleben von Menschen begriffen werden und die Gesellschaft dagegen nur „als ein vorübergehendes und scheinbares“ (ebd.: 4). Folglich lohnt sich eine weitere Auseinandersetzung mit den Begriffen Gemeinschaft und Gesellschaft, da ihre Differenz die Art und Weise sozialer Verbundenheit darzustellen vermag, die in den Konzepten zum Globalen Lernen aufgegriffen wird.

In der ursprünglichen Verwendung des Begriffs Gemeinschaft, lassen sich nach Tönnies drei verschiedene Formen feststellen, die diese von der Gesellschaft unterscheiden. Hierbei

²⁶ Ich denke jedoch, dass auch dieser Begriff etwas unglücklich gewählt ist, da der Begriff „Weltengesellschaft“ hier im Kontext stets den Begriff „Weltgesellschaft“ zu ersetzen versucht, so als ob es den Begriff der „Weltgesellschaft“ nicht geben könnte. Hilfreich erweist sich m.E. den Begriff der „Weltgesellschaft“ so zu fassen, wie in Luhmann gebraucht (siehe hier S. 74).

handelt es sich um die Gemeinschaften des Blutes, des Ortes und des Geistes; die sich in den sozialen Kategorien, Verwandtschaft, Nachbarschaft und Freundschaft ausdrücken. Sie basieren auf den Mechanismen, der Liebe, der Gewöhnung aneinander, und den vertrauten Umgang miteinander²⁷ (ebd.: 12/13). Diese Einsichten haben nun höchst bedeutsame Konsequenzen, sodass Gemeinschaft, nur eine gewisse Grenze bzw. Enge der leiblichen Nähe des eigentlichen Zusammenlebens vertragen kann. Zudem sind in jeder Gemeinschaft zwar Ungleichheiten denkbar, doch auch diese Differenzen können nur bis zu einem gewissen Grade existieren, da eine Gemeinschaft sonst aus ihrem Gleichgewicht kommt. Und auch der Begriff des Verständnisses, der es vermag Menschen zusammenzuhalten, baut auf intimer Kenntnis des Anderen und dessen Leben auf (ebd.: 14-17). In diesen Argumenten zeigt sich die Besonderheit der Gemeinschaft gegenüber der Theorie von Gesellschaft, bei der letztgenannte einen Kreis von Menschen zu umfassen versucht, der zwar auch auf friedliche Art und Weise miteinander zusammenlebt und -wohnt, dabei aber ohne gegenseitige innere Einwirkung bleibt²⁸ (ebd.: 34).

Hier sieht auch Max Weber die Unterscheidung zwischen Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung bedingt, wonach Vergemeinschaftung für Einstellungen des sozialen Handelns bestimmt ist, die „auf subjektiv *gefühlter* (affektuellem oder traditioneller *Zusammengehörigkeit* der Beteiligten beruht“ (Weber 1972¹⁹²²: 21). Demgegenüber reserviert Weber den Begriff der Vergesellschaftung, für Einstellungen sozialen Handelns, die „auf rational (wert- oder zweckrational) motiviertem *Interessenausgleich* oder auf ebenso motivierter *Interessenverbindung* beruht“ (ebd.: 21). Nun lässt sich im Hinblick auf einige Konzepte zum Globalen Lernen sagen, dass diese die Weltbevölkerung gerne als eine affektiv gefühlte Gemeinschaft beschreiben, die die ganze Welt zu umfassen vermag (im Sinne der Begriffe „Weltgemeinschaft“ und „Eine-Welt“); damit werden jedoch unterschiedliche Interessen einzelner Staaten, Institutionen und Akteure ausgeblendet, die eben nicht auf Mechanismen wie Liebe, Gewöhnung und Vertrautheit zurückgeführt werden können. Innerhalb einer Weltbevölkerung, kann hier im Sinne von Tönnies und Weber, lediglich von einer abstrakten Solidarität gesprochen werden; einer Solidarität, die nicht auf wechselseitiger, gefühlsbezogener Verbundenheit gründet.

²⁷ Für Verwandtschaft erscheint dabei symbolisch das Haus, für Nachbarschaft das Dorf und für Freundschaft die Stadt.

²⁸ Idealtypisch für Gesellschaft ist hierbei, nach Tönnies, das Prinzip von Leistung und Gegenleistung.

5.4 Globales Lernen: Weltverbesserung oder kritische Wertereflexion?

In der bisherigen Auseinandersetzung, um die Leitbilder Globalen Lernens, haben sich, zwei verschiedene Semantiken erkennbar gemacht, die hier im Folgenden deutlicher herausgearbeitet werden sollen; sie bewegen sich zwischen der Sehnsucht nach einer besseren Welt einerseits, und der Verbindung globaler Fragen mit dem eigenen Lebensraum und der Persönlichkeit andererseits.

Dahingehend setzt eine Form des Globalen Lernens, auf eine moralische Erneuerung des Menschen und verfolgt dabei verstärkt, normative Ansprüche. Dieses Muster weist etwa das Konzept von Scheunpflug und Schröck auf; Autorin und Autor, sehen das Leitbild Globalen Lernens darin verankert „unsere Welt gerecht, zukunftsfähig und ökologisch zu gestalten“ (Scheunpflug/Schröck 2000: 16). Gerechtigkeit, Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit werden so zu unhinterfragbaren ethischen Normen, da die menschliche Entwicklung und Entfaltung für die Lernenden als äußerst bedroht dargestellt wird. Globales Lernen strebt in diesem Sinne danach: „das gute Leben auf diesem Planeten Erde in der Einen Welt zu ermöglichen“ (ebd.: 9). In diesem Zusammenhang werden auch bei VENRO umfassende Bestrebungen zur moralischen Erneuerung des Menschen sichtbar, wenn in Anlehnung an die European Charter on Global Education hervorgehoben wird: „Globales Lernen ist allerdings mehr als nur eine Strategie, die Menschen zum Verständnis der Welt, in der sie leben, befähigen soll, es bezeichnet vielmehr auch eine spezifische Form des Handelns zur Neugestaltung der Welt (...)“ (VENRO: 2000: 11). Globales Lernen wird so in mehreren Textpassagen bei VENRO stets in den Kontext der Bekämpfung von weltweiter Armut und ökologischen Krisen gestellt. Weniger idealistisch erscheint dahingehend zwar das Konzept von Forghani (2004), doch auch hier wird „die Herausforderung der Globalisierung“ (ebd.: 1) unter den ethischen, rechtlich aber kaum bindenden, Normenkanon der Nachhaltigkeit, gestellt.

Diese Konzepte zum Globalen Lernen wollen, affektiv veranlagt, durch Lernen und Handeln, einen Beitrag zur Veränderung der Welt setzen; sie sprechen zwar pauschal von Globalisierungsgewinnern und –verlierern, von Wohlstand und Armut, von Integration und Desintegration, bagatellisieren dennoch, wie in Anlehnung an den deutschen Raum- und Stadtforscher Jürgen Hasse (2010) festgestellt werden kann, gesellschaftliche Differenzverhältnisse in ihren Ausprägungen von lokal bis global; denn weltumspannende

soziale und ökonomische Verhältnisse können nicht von allein handelnden Menschen verändert werden, sondern sie lassen sich „bestenfalls durch Systeminterventionen von Institutionen und unter günstigen Umständen durch kollektive Massenbewegungen der Menschen verändern“ (Hasse 2010: 52). Lernen, das nicht ideologisch disponiert ist, so Hasse, kann nur durch einen rationalen und empathischen Verstehenszuwachs im Unterricht gefördert werden und nicht durch die Vermittlung „affektiver Werte, denen immer eine implizite Vorstellung ‚richtiger Werte‘ anhaftet und damit der Verdacht der Indoktrination“ (ebd.: 59). In dieser Hinsicht warnt auch Seitz (2000; 2003) davor, dass eine Konzeption von Weltverantwortung, ihren Gegenstand verfehlen wird, wenn sie eine zwischenmenschliche Nahbereichsethik auf die Weltgesellschaft ausdehnen möchte. Damit erweisen sich bemühte Leit- und Lehrsätze wie etwa: „global denken – lokal handeln“ als törichte Lernziele²⁹, denn sie täuschen in ihrer Zuversicht über die gegebenen Einflussmöglichkeiten individuellen Handelns hinweg (vgl. Seitz 2000: 105). Es erweist sich daher als weltfremd, wenn Lernende als Akteure dazu angehalten werden, die Welt gerechter, zukunftsfähiger und nachhaltiger zu gestalten.

Angemessener hingegen, erweist sich der zweite Ansatz Globalen Lernens, der zu persönlicher Urteilsbildung und kritischer Wertereflexion anregen möchte. Hier wird Globales Lernen als ein persönlichkeitsbildendes Konzept, in einem globalen Zusammenhang, aufgefasst. So hebt Schwarz (2010) in ihrem Konzept hervor, dass es konkreter Orte bedarf, um auf die von Globalisierung suggerierte Ortslosigkeit zu reagieren. Konkrete Orte erscheinen hier als Möglichkeit um Verantwortung und Verbindlichkeiten einzufordern. Dabei geht Schwarz davon aus, dass Lernende über Raumwahrnehmung und Raumanerkennung ihre eigenen Identitäten in Beziehung setzen könnten, zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen³⁰ (vgl. Schwarz 2010: 12/13). Auch die Strategiegruppe Globales Lernen möchte die Lebenswelten der Lernenden, ihre Erfahrungen, Wertvorstellungen, Meinungen, aber auch Vorurteile und Stereotype, einer Reflexion unterziehen, und zielt damit

²⁹ In diese Kategorie fallen nach Seitz auch weitere kulturelle Sprichwörter oder religiöse Sinnbilder, wenn sie missverstanden als Lernziele aufgefasst werden, wie etwa das afrikanische Sprichwort: „Wenn viele kleine Menschen an vielen Orten viele kleine Schritte tun, wird sich das Gesicht der Welt verändern“ (Seitz 2000: 105) oder etwa: „Der Glaube, die Hoffnung und die Liebe, die im Wurzelgrund des kleinen Haushalts, des Oikos, wachsen, sollen im größeren Haushalt, der Ökumene, wirksam werden“ (Dauber/Simpfendorfer 1981: 71 zit. nach Seitz 2003: 94).

³⁰ Aus didaktischer Perspektive erweist sich die Auseinandersetzung mit der mentalen Repräsentationen eines Raumes als hilfreich, um Globalisierung im unmittelbaren Lebensumfeld verorten zu können (vgl. dazu Schwarz 2010: 16/17).

auf Partizipation ab, die von den Lernenden selbst ausgeht (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 8).

In dieser Hinsicht zeigen auch die aktuellen Jugendstudien der 2000er Jahre, dass es bei der Auseinandersetzung um Wertorientierungen, nicht mehr alleine um die Vermittlung von postmateriellen Werten gehen kann, sondern dass derzeit wieder verstärkt materielle Werte der Sicherheit, sowie gemeinschaftlich orientierte Werte, von besonderer Bedeutung sind. Vor allem in der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen sind arbeits- und versorgungsbezogene Wertvorstellungen nun wieder ein zentrales Bedürfnis, wie in Anlehnung an aktuelle Befunde aus der Werteforschung festgestellt werden kann (siehe hier S. 50). Die Auseinandersetzung im Globalen Lernen mit weltweiter Gerechtigkeit, der Bekämpfung von Armut und ökologischen Krisen mag zwar ein ehrenwertes Thema sein, doch eröffnet ihre ideologische Disponierung, ein Spannungsfeld zwischen normativen Bildungszielen auf der einen Seite, und persönlichen Wertorientierungen und Sozialisationsbedingungen der Lernenden, auf der anderen Seite. Im Globalen Lernen kann es daher, meiner Ansicht nach, nicht darum gehen Jugendliche normativ daraufhin zu orientieren, dass sie einen Beitrag zur Verbesserung der Welt leisten.

Wesentlich wichtiger, erscheint es, Lernende dazu zu ermutigen, ihre eigenen Wertvorstellungen einer kritischen Reflexion zu unterziehen, und persönliche Bedürfnisse in den Zusammenhang zu wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen zu setzen; so wie dies ansatzweise in den Konzepten von Schwarz (2010) und der Strategiegruppe Globales Lernen (2009) vorgeschlagen werden. Hier kann es, im Sinne der Erkenntnisse der klassischen Werteforschung, darum gehen, Werte als Leitbilder zu begreifen, die handlungsleitend sein können, wenn sie von den Lernenden selbst in eine Hierarchiebeziehung, zwischen höheren und niedrigeren Bedürfnissen, gebracht werden (siehe hier S. 14/15). Denn dort wo die Hierarchisierung und Präferenzbildung der Werte nicht gelingt, zeigt die aktuelle Werteforschung auf, dass Individuen wieder besonders starke Tendenzen aufweisen in Richtung unhinterfragter Konformität, Anomie und Verunsicherung (vgl. dazu Roßteutscher 2004; siehe hier auch S. 44).

6. Leitvorstellungen und Funktionen der allgemeinbildenden Curricula

Im Folgenden werden nun die Auswertungen der Lehrplanuntersuchungen, zunächst separat von den Erkenntnissen zum Globalen Lernen, diskutiert. Es handelt sich hierbei um eine methodische Strategie um Hintergrundwissen zu trennen und „soziale Welten“ so auf einem abstrakteren Niveau vergleichbarer machen zu können. Wie bereits im Methodenteil erwähnt, wurden die „allgemeinen Bildungsziele“ (Kurzfassungen der Lehrpläne) der Schulformen Volksschule (2005), Hauptschule (2000) und Neue Mittelschule (2012), zur Analyse herangezogen. Bei der Analyse dieser drei Lehrplantypen, fielen teilweise auch inhaltliche Überschneidungen auf. So sind die „allgemeinen Bildungsziele“ der Hauptschule nach der Satzung BGBl. Nr. 134/2000 inhaltlich identisch, mit jenen der AHS nach der Satzung BGBl. Nr. 133/2000. Auch wenn hier also nicht explizit von der Allgemein bildenden höheren Schule (AHS) die Rede ist, vermögen die Erkenntnisse auch diese Schulform zu umfassen (siehe hier auch S. 60).

6.1 Legitimation und herrschende Ideologie

Grundlegend ist den untersuchten Lehrplänen, dass sie eine Legitimationsfunktion aufweisen; sie betrifft das Legitimationsverhältnis zwischen dem Staat, der Republik Österreich, sowie politischen Instanzen, gegenüber Gesellschaft. Die Lehrpläne sind dann in weiter Folge als „Zielvereinbarungspapiere“ zwischen staatlicher Bildungspolitik und Schule zu verstehen, bei der durch den Staat bzw. lehrplangebende Instanzen festgelegt wird, welche Werte und Inhalte, als gesellschaftlich erwünscht bzw. relevant, zu gelten haben. Kennzeichnend ist hierfür, jeweils der erste, einleitende, Satz eines Lehrplans, wenn etwa für die Volksschule davon ausgegangen wird:

„Die Volksschule hat – wie alle österreichischen Schulen – im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“ (BMUKK 2005: 1).

Eine solche Vorgabe hat zunächst den Sinn herrschenden Ideologien Ausdruck zu verleihen und folglich Loyalität zum Herrschaftssystem zu sichern und betrifft nicht nur die Dimensionen des Sittlichen, Religiösen und Sozialen. Besonders interessant ist dabei, wie auch „die Werte des Wahren, Guten und Schönen“, als unhinterfragbare Tatsachen aufgegriffen werden, wobei sie an sich Leerformeln darstellen, denn solche „starken Wertungen“ lassen sich nicht einfach durch Schule vermitteln; sondern sie stellen persönliche Bewertungsmaßstäbe dar, die, wie Charles Taylor (1988) erkennt, bereits Fragen der Lebensqualität und Existenz umfassen, die Individuen führen möchten (siehe hier S. 15).

Schule kann daher die Werte des „Wahren, Guten und Schönen“ nicht vermitteln, sondern sinnvollerweise müssten Werthaltungen im Unterricht aufgezeigt und transparent gemacht werden. Curriculare Vorgaben orientieren sich nämlich, wie Rolff bereits Ende der 1960er Jahre festgestellt hat – und auch heute noch innerhalb der Bildungssoziologie ihre Gültigkeit erfährt³¹ – an den Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen der Ober- und Mittelschicht. Schule reproduziert damit soziale Schichtung und konserviert Herrschaftsverhältnisse (vgl. Rolff 1967: 106). Kulturelle Hegemonie wird dabei, wie auch Tillmann erkennt, durch Schulwissen, dem „offiziellen Curriculum“ legitimiert, in diesem „hat sich die bürgerliche Klassenkultur als allgemeine Kultur etabliert“ (Tillmann 2010: 220).

Soziale Ordnung wird dann durch „notwendige Vorgaben“ auf eine natürliche Art und Weise hergestellt, wie dies beispielsweise im Lehrplan der Neuen Mittelschule (2012) zum Ausdruck kommt:

„Der vorliegende Lehrplan stellt einerseits die für die Einheitlichkeit und Durchlässigkeit des Schulwesens notwendigen Vorgaben dar und eröffnet andererseits Freiräume, die der Konkretisierung am Standort vorbehalten sind“ (BMUKK 2012: 1).

„Notwendige Vorgaben“ werden so zu legitimen Vorgaben; sie schaffen Kohärenz und Übersichtlichkeit. Sie sind im Sinne von Max Webers Unterscheidung der Idealtypen von Herrschaft, rationalen Charakters, und basieren auf dem „Glauben an die Legalität gesetzter Ordnungen“³² (Weber 1972¹⁹²²: 124). Kontrollmechanismen sind folglich nicht spontanen

³¹ Beispiele für die Gültigkeit dieser These sind die Neuauflage des soziologischen Klassikers von Rolff »Sozialisation und Auslese durch die Schule« (1997); bzw. die Zitation der selbigen These im Lehrbuch der Bildungssoziologie »Bildung als Privileg? : Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit« (Hg: Becker/ Lauterbach 2004).

³² Rationale Herrschaft ist nicht die einzige Form von legitimer Herrschaft. Hier lassen sich, nach Weber, auch die Herrschaft nach Tradition und Charisma einordnen. Während die traditionelle Herrschaft, auf der Geltung

Charakters, sondern es handelt sich – in Anlehnung an Geiger (1947) – um prospektive Strukturen sozialer Normierung, genauer gesagt, um Statuierungen von Rechtsnormen, durch Instanzen mit Sanktionsgewalt (siehe hier S. 20). Rationale Herrschaft gründet hier also darauf, dass Volksvertreter, die vom Volk gewählt wurden, soziale Regeln aufstellen, deren Ausführungen von anderen Instanzen kontrolliert werden und durch Sanktionen bestraft werden dürfen.

Wenn solche Regeln, in weiterer Folge, im Curriculum „Freiräume“ offen lassen, dann passiert dies nicht ohne Grund; denn „Freiräume“ können an sich überfordernd für eine Bürokratie sein. Die rationale Herrschaft gründet nämlich, wie Weber sichtbar macht, auf „bürokratisch-monokratische aktenmäßige Verwaltung“³³ (Weber 1972¹⁹²²: 128). Freiräume werden demnach in einer Bürokratie nur mit einem bestimmten Interesse gesetzt, denn eine Bürokratie kalkuliert. Der Lehrplantext der Neuen Mittelschule weist so darauf hin, dass es eine Form von rationaler Herrschaft sein kann, teilweise Freiräume offenzulassen, um nicht mehr alle Aspekte, die Schule betreffen normieren zu müssen. Es reicht bereits aus, jene Normen, Werte und Weltansichten zu institutionalisieren, die zur Stabilisierung der politischen Herrschaftsverhältnisse dienen (vgl. Fend 2009: 50). Folgt man Fend weiter in seinem Werk »*Neue Theorie der Schule*« (2009), dann wird deutlich, dass Verwaltung und Vermittlung von Wissen in einem instrumentellen Verhältnis zueinander stehen. Politische Akteure regulieren, so im Interesse der Gesellschaft erwünschtes Wissen und etablieren Informationen (ebd.: 165). Diese Informationen befinden sich im Bereich Schule in den Lehrplänen und Verordnungen wieder; sie sind im Auftrag externer Instanzen gestaltet und geregelt und an nationale und nunmehr zunehmend internationale Rahmenbedingungen angepasst.

6.2 Internationales Lernen für den Wirtschaftsstandort

In dieser Hinsicht stellen auch die österreichischen Curricula in ihren Leitvorstellungen klar, welche Art von Schulwissen unter den derzeitigen Rahmenbedingungen gefragt ist:

„Der Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen, insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik,

von Tradition beruht, gründet die charismatische Herrschaft, auf Personalcharisma; dem Ansehen und der Heldenhaftigkeit einer Person (vgl. Weber 1972¹⁹²²: 124).

³³ Prägnant formuliert bedeutet bürokratische Verwaltung dann auch „Herrschaft kraft Wissen“ (ebd.: 129).

Umwelt und Recht. Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen, europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele, insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens“ (BMUKK 2000: 2).

Auffallend ist dabei zunächst die strategische Bedeutung von internationalen Themen im Curriculum, wie dies im Lehrplan der Hauptschule bereits im Jahr 2000 erkennbar wird. Hier erscheinen sicherheitspolitische Themen („europäische Integrationsprozess“) sowie wirtschaftliche Entwicklungen („Internationalisierung der Wirtschaft“) von zentraler Bedeutung. Die konkrete Benennung dieser Themen schafft Relevanz und stabilisiert mögliche politische Maßnahmen in diese Richtung, bzw. führt zumindest zu einem Wiedererkennungswert mit „europäischer Gemeinschaftspolitik“. Wenn in weiter Folge von „Identität und „Weltoffenheit“ gesprochen wird, dann offenbart sich, wie sehr der Begriff „Weltoffenheit“ eingegrenzt und (vor)markiert erscheint, er soll Bindung zu Region, Nationalstaat, und vor allem zu Europa stärken; denn Letztinstanz einer solchen (eurozentristischen) Sichtweise von Weltoffenheit ist hiernach die „europäische Identität“ und nicht jene des Weltbürgers/der Weltbürgerin.

Der Lehrplan der Neuen Mittelschule (2012) bekräftigt diese europäisch geprägten Leitvorstellungen vor dem Hintergrund der ökonomischen Dimension von Globalisierung/Internationalisierung:

„Der partizipative Prozess in einem gemeinsamen Europa, in einer global vernetzten Gesellschaft mit internationalen Märkten führt zu Fragen der interkulturellen Begegnung und Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter“ (BMUKK 2012: 1).

Der Lehrplan der NMS erweitert so die Vorstellung von Gesellschaft um einen globalen Zusammenhang; jedoch steht auch hier, allen voran, das „gemeinsame Europa“ und der Zwang der „internationalen Märkte“ im Vordergrund. Interkulturelles Lernen, Gleichstellung der Geschlechter und die Rhetorik der Chancengleichheit erscheinen so als Maßnahmen, die ihre Bedeutung erst im internationalen Kontext erfahren, denn Chancen und Potentiale aller

sozialer Schichten und Frauen sollen nun besonders gefördert werden um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. In diesem Zusammenhang wird, wie auch Leitner zur Standardisierung von Bildung in Europa feststellt, dass Humankapital zur bedeutendsten Produktivkraft und folglich zum ausschlaggebenden Faktor „im unternehmerischen Wettbewerb auf nunmehr globalem Niveau“ (Leitner 2010: 168). Folgt man den Ausführungen von Leitner, so wird deutlich, wie der humanistisch geprägte Bildungsbegriff, der im Speziellen im lebenslangen Lernen seinen Ausdruck findet, zugunsten seiner Ökonomisierung politisch aus dem Blickfeld gerät. Anhand der Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Lissabon (2000) macht Leitner sichtbar, wie die Europäische Union durch wirtschaftspolitische Wachstumsrhetorik, die „freie Entfaltung des Menschen“ begrenzt und zu bildungspolitischen Harmonisierungs- und Standardisierungsbestrebungen innerhalb der Mitgliedstaaten aufruft (vgl. Leitner 2010: 147ff.). So sehen auch Klein und Dungs (2010) in der gesteigerten Bedeutung von internationalen Zusammenhängen im Bildungswesen, marktregulierende Strategien zur Qualitätssicherung des Humankapitals. Es gilt demnach die, aus der Sicht des Arbeitsmarktes, gewünschten Subjektvermögen hervorzubringen, in einer sich im ökonomischen Bereich globalisierenden und im technischen Bereich ständig verändernden Gesellschaft, bei der „die Tendenzen der Maschinerisierung und Automatisierung die Möglichkeit von Erwerbsarbeit systematisch ausdünnen“ (Bernhard 2003: 942 zit. nach Klein/Dungs 2010: 10).

In dieser Hinsicht sind bereits im Lehrplan der österreichischen Volksschule (2005) Tendenzen sichtbar, die die „freie Entfaltung des Menschen“ zugunsten von Berufsbildung hintenanstellen, wenn es in den „allgemeinen Bildungszielen“ einleitend lautet:

„Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich als Mitglied der Europäischen Union herangebildet werden“ (BMUKK 2005: 1).

Die Begriffe „Arbeitstüchtigkeit“, „Pflichttreue“, und „Verantwortung“ legen dabei, von der zugrunde liegenden Semantik her betrachtet, zentrale Eigenschaften der Berufsbildung nahe und zielen weniger auf Merkmale der Allgemeinbildung ab, die im Volksschulkontext zumindest gleichberechtigt mit Berufsbildung erscheinen sollte und damit ergänzend mit Begriffen wie Neugier entwickeln, Erfahren, Entdecken und Erleben markiert werden müsste.

Berufsbildung erhält so jedenfalls – wie auch Klein und Dungs feststellen – aufgrund von europäischen Qualifikationsempfehlungen, und der Umsetzung dieser Politiken in nationale Qualifikationsrahmen, einen mehr als nur gleichberechtigten Status, zu ehemals getrennten Bildungsbereichen, und erscheint demnach bereits auf einem dringlicherem Niveau, als die Allgemeinbildung selbst (vgl. Klein/Dungs 2010: 10).

6.3 Schlüsselkompetenzen für die digitale, wissensbasierte Gesellschaft

Harmonisierungsbestrebungen und Standardisierungssemantiken sind dabei ständig begleitet von Kompetenzmodellen, die für eine postulierte Wissens- und Informationsgesellschaft, offensichtlich, so der bildungspolitische Tenor, unabdingbar sind. Insofern wirft auch der Lehrplan der Neuen Mittelschule (2012) ein besonders starkes Augenmerk, auf rationale und technische Aspekte des gesellschaftlichen Fortschritts, wenn es heißt:

„Innovative Technologien der Information und Kommunikation sowie die Massenmedien dringen immer stärker in alle Lebensbereich vor. Besonders Multimedia und Telekommunikation sind zu Bestimmungsfaktoren für die sich fortentwickelnde Informationsgesellschaft geworden. Zur Förderung der „digitalen Kompetenz“ ist im Rahmen des Unterrichts diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das didaktische Potential der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen“ (BMUKK 2012: 2).

Auch Österreich ist nun, aus innovativer Hinsicht, aufgerufen, den Weg hin zu einer lernenden Gesellschaft zu beschreiten, wenn etwa von den Schülerinnen und Schülern „neue Kompetenzen“ abverlangt werden. Dazu bedarf es offensichtlich „neuer Standards“, die nun mit dem Begriff der „digitalen Kompetenz“ festgeschrieben werden. Das Etikett der „fortentwickelnden Informationsgesellschaft“ gilt so im Hintergrund als eine scheinbare Tatsache, die die Einführung dieses Kompetenzmodells stärken soll. Diese „informationstechnisch geprägte (sozio-) ökonomische Neuorientierung“ (Leitner 2010: 150) geht dabei wiederum Hand in Hand mit europapolitischen Entscheidungen. So ziehen die Empfehlungen des Europäischen Rates in Lissabon (2000), im Diskurs über die Wissens- und Informationsgesellschaft, eine starke Verzahnung von digitaler, wissensbasierter Wirtschaft

und der Hinwendung zu Schlüsselkompetenzen in europäischen Bildungssystemen nach sich, die wie Leitner erkennt, die Frage aufwerfen, inwieweit unternehmerischer Wettbewerb tatsächlich noch das bildungspolitische Versprechen nach „Kompetenzen für alle“ einlösen kann (vgl. Leitner 2010: 154). Vor diesem gesellschaftspolitischen Hintergrund wird jedenfalls die Illusion genähert „Lernen fände alleine in der Schule statt“ (Illich 1995 zit. nach Grundmann et al. 2004: 43). So werden im gegenwärtigen Diskurs über die Wissens- und Informationsgesellschaft auch lebens- und erfahrungsweltliche Kompetenzen, die für das Überleben in deprivierten bzw. subkulturellen Lebenswelt nötig sind, zunehmend einer weiteren Abwertung und Geringschätzung unterzogen, da sie sich offensichtlich im Sinne ökonomisch normierter Basiskompetenzen, nicht mehr nutzbar machen lassen. (vgl. Grundmann et al. 2004: 47).

In diesem Zusammenhang macht auch der Lehrplan der Neuen Mittelschule (2012) deutlich, was unter Kompetenzentwicklung zu verstehen sei, und wessen zentrale Aufgabe dies wäre – wie diese Belege zeigen:

„Kompetenz besteht aus dem Zusammenspiel von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen. Zur fachbezogenen Kompetenzentwicklung gehört die Aneignung fundierten Wissens, zentrale Aufgabe der Schule“ (BMUKK 2012: 2).

„Die Förderung solcher dynamischer Fähigkeiten soll die Schülerinnen und Schüler auf Situationen vorbereiten, zu deren Bewältigung abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen allein nicht ausreichen, sondern in denen Lösungswege aktuell entwickelt werden müssen“ (BMUKK 2012: 3).

Besonders interessant ist dabei, dass nicht mehr der Begriff der Qualifikation als zentrale Aufgabe der Schule postuliert wird, sondern nun steht der Begriff der „Kompetenz“ bzw. „Kompetenzentwicklung“ im Mittelpunkt. Auch wenn hier, streng genommen, keine quantitative Auswertung von Begriffen angedacht ist, so ist trotzdem bemerkenswert, dass die „allgemeinen Bildungszielen“ der NMS, in einem fünfseitigen Textdokument, vierzehnmal den Kompetenzbegriff ansprechen. So ist etwa die Rede von „digitaler Kompetenz“, „Sach-, Selbst-, Sozialkompetenz“, „Urteils-, Entscheidungs-, Handlungskompetenz“, „Sprachkompetenz“, sowie „Kompetenz für eine bewegungsorientierte Gestaltung von

Freizeit“. Der inflationäre Gebrauch des Kompetenzbegriffs macht folglich sichtbar, dass in den Lehrplänen nicht mehr klar vorgegebene und abfragbare Stoffkataloge als Lernziele angedacht sind, sondern, dass nun Kompetenzen gefragt sind, die bei Bedarf wirksam sein sollen. Damit verschiebt sich im curricularen Bereich, der Sanktionscharakter der Bildungsnormen – im Sinne der Dahrendorfschen Klassifikation von Muss-, Soll-, Kann-Vorschriften (siehe hier S. 31) – von der Muss-Ebene auf die Soll- bzw. Kann-Ebene. Mit anderen Worten, richtet sich die Aufmerksamkeit nicht mehr so sehr an die Inputs, sondern die Outputs sind aktuell von zentraler Bedeutung.

Begleitet sind diese Veränderungen von neuen Zwängen, die jetzt das Subjekt selbst treffen, denn die Aneignung, der vom Arbeitsmarkt gewünschten Schlüsselkompetenzen („soft skills“ bzw. „digitale Kompetenzen“), findet verstärkt in Form von zertifizierten Bildungswegen ihren Ausdruck. In diesem Zusammenhang belegen die Ergebnisse der soziologischen Bildungsforschung, dass Bildungsungleichheiten, im gegenwärtigen Diskurs über die Wissens- und Informationsgesellschaft, über „herrschaftsabhängige Zertifizierungsprozesse“ (Solga 2009: 69) verschleiert werden. Solga erkennt diesbezüglich in Kodifizierungen in Form von Zeugnis, Testergebnis, Lizenz und dergleichen, das Ergebnis meritokratischer Prinzipien, die Herkunftsneutralität der Teilnehmenden unterstellen. Insofern geht es, so Solga, nicht um Kompetenzen per se, sondern eigentlich um zertifizierte Kompetenznachweise, die das Ergebnis spezieller, bürokratisch anerkannter Prozeduren darstellen (vgl. Solga 2009: 69). Becker und Hadjar argumentieren in dieser Hinsicht, dass auch diese meritokratischen Prinzipien stellenweise überlagert werden von kredentialistischen Prinzipien, bei der erworbene Bildungspatente („credentials“) die Zugangsmöglichkeiten zu begehrten und besser entlohnten Berufspositionen, sowie Karriere, Lebens- und Mobilitätschancen, in bedeutsamer Weise prägen. Interessen an der Etablierung von Kompetenzmodellen, sind damit gleichzeitig begleitet von Interessen an der Sicherung von politischer Herrschaft und Pfründen (vgl. Becker/Hadjar 2011: 56).

6.4 Ein gemeinsames Europa und ein „Außerhalb“

In den bisherigen Ausführungen hat sich bereits stellenweise die Leitidee eines „gemeinsamen Europas“ im Curriculum angedeutet. Die untersuchten Lehrpläne transportieren dabei ideologische Vorstellungen von einer neuen „europäische Identität“, als einem zentralen Identifizierungsangebot für die Heranwachsenden. In diesem Zusammenhang wird der Prozess der Identitätskonstruktion in konzentrischen Kreisen von Region zu Nation und von Nation zu Europa ausgedehnt; bleibt dann jedoch bei der Überwindung von Nation zu einem gemeinsamen Europa stehen und lässt so ein nachfolgendes „Außerhalb“ offen. Ein Beleg dafür findet sich im Lehrplan der Hauptschule, der von mir bereits an anderer Stelle diskutiert wurde (siehe hier S. 85).

Die Schaffung eines solchen „europäischen Bewusstseins“ ist dabei ein Phänomen, das sich auch in anderen Lehrplantexten, durch eine verstärkte Betonung der europäischen Dimension, wiederfindet, wenn es beispielsweise auch für die Volksschule im Rahmen von interkulturellem Lernen heißt:

„Ausgehend von schulischen und außerschulischen Erfahrungen mit Menschen aus anderen europäischen Staaten, insbesondere aus einem an das eigene Bundesland angrenzenden Nachbarstaat soll interkulturelles Lernen helfen, europäisches Bewusstsein bzw. Weltoffenheit anzubahnen“ (BMUKK 2005: 3).

Interkulturelles Lernen wird demnach im europäischen Kontext als relevant erachtet. Ausgedrückt wird dies semantisch durch das anzustrebende „europäische Bewusstsein“, das bereits als Platzhalter für „Weltoffenheit“ dient. Zudem wird hier sichtbar, dass interkulturelles Lernen nicht zum Selbstzweck, zur freien Entfaltung der Persönlichkeit, angedacht ist, sondern es nützt offensichtlich den Bundesländern und ihren angrenzenden Nachbarstaaten. „Ein Lernen für Europa“ (Wenning 1996: 170) kann in Anbetracht dessen, als eine äußerst ambivalente Angelegenheit betrachtet werden. Nach Wenning eröffnet jedenfalls, dass neue Identitätsangebot des EU-Europas, nur in einem begrenzten Maße auch eine neue Lernperspektive; denn der nationalstaatliche Ethnozentrismus tritt nur zur Seite, zugunsten eines beschränkten Eurozentrismus. „Lernen für Europa“ kann daher, so Wenning, nicht eine neue Homogenisierungswelle sein, die nun im Namen eines „europäischen Kulturkreises“ oder eines „christlichen Abendlandes“ betrieben wird (Wenning 1996: 172).

Tendenzen über die Vorstellungen eines gemeinsamen Europas hinauszugehen, finden sich in den untersuchten Lehrplammentexten, lediglich dann, wenn von den „gemeinsamen Aufgaben der Menschheit“ die Rede ist. Der Lehrplan der Volksschule vermittelt dabei folgendes Bild:

„Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein sind tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft. Auf ihrer Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern“ (BMUKK 2005: 1).

So lobenswert, wie hier nun, die zu „Menschenrechten verpflichtete Demokratie“, und die Förderung von grundlegenden, demokratischen Kompetenzen auch beschil­dert wird, so sehr ist auch die Frage zu stellen, wie ernst diese „Mitverantwortung“ „für die existenziellen Probleme der Menschheit“ tatsächlich gemeint ist. Denn eine Auseinandersetzung mit den „allgemeinen Bildungszielen“ offenbart dabei, dass Verantwortlichkeiten für historische Verbindlichkeiten, in den Lehrplammentexten, stets im Verborgenen bleiben. Es findet sich, in den untersuchten Lehrplammentexten, kein einziger Verweis auf den Begriff der Kolonialisierung in der Geschichte des europäischen Menschen, geschweige denn ein Hinweis auf die kritische Reflexion der eigenen Geschichte selbst. Ob ein Problem damit zu einem „existenziellen Problem für die Menschheit“ wird, hängt mit der eingenommenen Perspektive und den eigenen Privilegien ab, die auf dem Spiel stehen und unterliegt somit selbst bereits einer Verschleierung.

Die fehlende Auseinandersetzung mit Nord-Süd-Beziehungen ist dabei ein Problem, dass nicht nur hier in den Lehrplammentexten zum Ausdruck kommt, sondern, wie in Anlehnung an Messerschmidt (2009) gezeigt werden kann, ein Kritikpunkt, der die deutschsprachige Pädagogik in Wissenschaft und Praxis, im Allgemeinen, betrifft. Folgen wir Messerschmidt in ihren Ausführungen, so wird deutlich, dass Mitverantwortung erst möglich werden kann, wenn ein zeitgeschichtlicher Zusammenhang eröffnet wird, der es ermöglicht, koloniale Herrschaftsverhältnisse zu begreifen und Nachwirkungen auf zu arbeiten; denn: „Solange die im Kolonialismus begründeten Herrschaftsmuster nicht reflektiert werden, kommt es zur Wiederholung derselben“ (Messerschmidt 2009: 28).

Messerschmidt spricht sich daher für den Begriff der Postkolonialität aus, einem Begriff, der sowohl die Überwindung als auch das Weiterwirken, kolonialer Herrschaftsbeziehungen offenbaren kann. Gesellschaftliche Strukturen als postkoloniale Strukturen zu beschreiben, macht folglich darauf aufmerksam, „dass es kein Zurück gibt zu einem präkolonialen Zustand, zu einer Identität vor der Kolonialisierung oder zu einer Kultur, die unberührt wäre von der Erfahrung kolonialer Unterwerfung“ (ebd.: 47).

Die Aufarbeitung kolonialer und postkolonialer Herrschaftsverhältnisse ist jedoch kein „allgemeines Bildungsziel“ in den derzeit geltenden österreichischen Curricula. Lehrplanänderungen betreffen hier, in den letzten Jahren, lediglich die Bedeutung von neuen, digitalen Kompetenzen und Zwängen des international ausgerichteten Arbeitsmarktes (Stichwort: Internationalisierung der Wirtschaft) und stützen dabei das Weltbild einer „modernen von Technologie geprägten Gesellschaft“ (BMUKK 2012: 4), bei der zukünftige Entwicklungen in einem beschworenen, „gemeinsamen Europa“ von größerem Stellenwert dargestellt werden, als historische Verbindlichkeiten gegenüber einem „Außerhalb von Europa“.

7. Diskussion und Vergleich auf abstrakter Ebene

In diesem Kapitel sollen nun die unterschiedlichen Menschen- und Gesellschaftsbilder, im Globalen Lernen bzw. in den österreichischen Curricula, in Beziehung zueinander gebracht, und deren Konsequenzen diskutiert, werden.

Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal, betrifft dabei zunächst die Art und Weise, wie Globalisierungs- und Internationalisierungsprozesse wahrgenommen werden.

In den Ansätzen zum Globalen Lernen erscheinen diese Phänomene weltweit und ganzheitlich betrachtet. Hier werden politische, ökologische, kulturelle und wirtschaftliche Herausforderungen der Globalisierung als gleichermaßen bedeutsam erachtet und in Beziehung zum Alltagsleben der Lernenden gesetzt. Dabei ist zu sagen, dass sich die, in den Konzepten häufig gebrauchte Leitvorstellung der „Einen Welt“, nur in einem metaphorischen Sinn als brauchbar erweist, nämlich dann, wenn konkrete Unterschiede in dieser „Einen Welt“ auch benannt werden; andernfalls führt die Metaphorik der „Einen Welt“, selbst zur Verschleierung von Differenz und Ungleichheit. Außerdem ist die Vorstellung einer „Weltgemeinschaft“, die im Globalen Lernen aufgegriffen wird, stark anzuzweifeln, da im Sinne von Tönnies und Weber erläutert werden kann, dass sich lebensweltliche Mechanismen der Solidarität, die auf wechselseitiger, gefühlsbezogener Verbundenheit beruhen, nicht einfach auf die gesamte Weltbevölkerung, als einer „Weltgemeinschaft“ übertragen lassen. Hier kann, im Sinne von Tönnies, bestenfalls von einer abstrakten Solidarität, einer Solidarität, „ohne gegenseitige innere Einwirkungen“ (Tönnies 1991¹⁸⁸⁷: 44) gesprochen werden.

Die Semantik in den Lehrplänen hingegen, verkürzt die Diskussion um Globalisierungs- bzw. Internationalisierungsprozesse vorwiegend auf ökonomisch-rationale und politische Aspekte. In dieser Hinsicht thematisieren die Lehrpläne häufig Vorstellungen von der eigenen Nation, und nun auch eines „gemeinsamen Europas“, vor dem Hintergrund der Internationalisierung von Wirtschaft und Zwängen eines international ausgerichteten (Arbeits-)Marktes. Interkulturelle Begegnungen und interkulturelles Lernen erfahren hier ihre Bedeutung unter Nützlichkeitsaspekten; sie gelten (neben der postulierten Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit) als Maßnahmen zur Sicherung des Humankapitals, um im internationalen Standortwettbewerb bestehen zu können, bei der nun auch EU-Europa

zunehmend als ein gemeinsamer, wirtschaftspolitischer Raum gedacht wird, um sich von einem „Außerhalb“ zu differenzieren.

Ein weiteres, zentrales Unterscheidungsmerkmal, betrifft dahingehend die Frage, wie Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten in der eigenen Gesellschaft wahrgenommen werden. Während die Ansätze zum Globalen Lernen, in dieser Hinsicht, Uneindeutigkeiten aufgreifen, Unsicherheiten thematisieren, Kritik an der eigenen gesellschaftlichen Entwicklung üben; weisen die untersuchten Lehrpläne, demgegenüber nur ein bedingtes gesellschafts- und herrschaftskritisches Potential auf. Auffällig ist dabei, wie im Curriculum, vor allem, historische und weltumspannende, koloniale und postkoloniale Prozesse, zum Preis von Eindeutigkeit und der Stabilisierung der eigenen (europäischen) Identität, völlig aus dem Blickfeld geraten. So ist das Begreifen und Aufarbeiten dieser (historischen) Verpflichtungen kein „allgemeines Bildungsziel“ in den österreichischen Curricula und stellt so im Sinne „historischer Unbelastetheit“ (Tyrell 2005: 6), den Blick frei auf rationale und technische Aspekte des gesellschaftlichen Fortschritts. In diesem Zusammenhang geht es nun, vor dem Hintergrund einer postulierten Wissens- und Informationsgesellschaft, zentralerweise um die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen („digitale Kompetenzen“, „interkulturelle Kompetenzen“, „soft skills“), welche die Qualität des Humankapitals, für internationale Zusammenhänge, in einer modernen, von Technologie geprägten Arbeitswelt, sicherstellen sollen. Diese Vorstellungen in den Lehrplänen, transportieren dabei verstärkt ein Menschenbild, dass die Bildsamkeit des Menschen nur mehr insofern als zielführend erachtet, als sich die Ergebnisse und Bemühungen des Lernens auch konkret durch standardisierte Modelle feststellen, messen und nutzbar machen lassen.

Demgegenüber hat man es im Globalen Lernen mit idealistischen Menschenbildern zu tun, die auf Empowerment/Ermächtigung und Selbstentfaltung, sowie auf Mitgestaltungsfähigkeit in Bezug auf Weltverhältnisse, gründen. Das Einbezogensein in diese Weltverhältnisse wird jedoch nur mehr oder minder stark reflektiert. Hier unterscheiden sich die Ansätze zum Globalen Lernen selbst in ihrer Wahrnehmung der Welt; wengleich keine der Ansätze etwa auf die Luhmannsche Theorie einer Weltgesellschaft (1998) zurückgreift, wonach ein (Welt)Beobachter, Operationen in der Welt beobachten kann, zugleich aber auch selbst eine Operation in dieser Welt darstellt.

So wird eine Semantik zum Globalen Lernen erkennbar, die gegenwärtige Weltverhältnisse sehr pessimistisch beschreibt, sich aber nicht als Teil dieser Weltverhältnisse begreift und sich so dem Leitbild verpflichtet fühlt „Gutes zu tun“. Dabei wird „das Gute“ (z.B: die Bekämpfung von Armut oder der Eintritt für eine lebenswertere Welt) in der Relation zwischen einem gegenwärtigem Ist-Zustand und einem (gewünschten) Soll-Zustand verortet. Problematisch erweist sich hier, der starke affektive Bezug zu möglichen Lernthemen, die den Anschein nach Befreiung, Hilfe oder Betroffenheit erwecken und sachliche Aspekte des Lernens in den Hintergrund geraten lassen. Davon unterscheidet sich eine zweite Form des Globalen Lernens, die weniger an der „Guten Sache“ orientiert ist, sondern verstärkt das Subjekt und seine Identitätskonstruktion in einer globalen Gegenwartsgesellschaft, auf räumlicher und sozialer Ebene, fokussiert. Hier wird eine Semantik erkennbar, die den Einbezug konkreter Räume und Orte, in die Diskussion um Globales Lernen fordert, und Bewusstsein dafür schaffen möchte „um Verantwortlichkeiten einzufordern, Orte für demokratische Partizipation und soziale Bindungen“ (Schwarz 2010: 13) zu erkennen und folglich Herrschaftsmuster zu reflektieren.

Im Vergleich zu diesen beiden unterschiedlichen Leitbildern im Globalen Lernen, zeigen sich die österreichischen Curricula, demgegenüber, als homogen in ihrer Ausrichtung. Hier wird Europa als ein neues, ergänzendes Leitbild zu Nation und Region sichtbar. Während sich aus historischer Perspektive, die öffentliche Schule lange Zeit „auf der Ebene latenten Lernens funktional mit der Ausprägung einer nationalen Identität arrangiert“ [e] (Seitz 2002b: 48), sind nun in den Lehrplantecken, verstärkt Identifikationsangebote in Richtung einer „europäischen Identität“ und eines „europäischen Bewusstseins“ sichtbar geworden. Eingebettet in wirtschaftspolitische Aspekte erscheint dieses Identifikationsangebot jedoch mehr als ein „Lernen für Europa“ (Wenning 1996: 170), als eine freie Entfaltung der Persönlichkeit. So ist es schließlich auch kein Zufall, dass die Bedeutung interkultureller Zusammenhänge, in den Lehrplantecken, häufig dort erscheint, wo auch von der Internationalisierung der Wirtschaft und der Märkte gesprochen wird. Hier sind konkrete Interessen der Standortsicherung erkennbar, die keinen Raum mehr für die Aufarbeitung kolonialer und postkolonialer Herrschaftsverhältnisse übrig lassen; denn auf latenter Ebene stellen diese Weltverhältnisse bereits eine Gefährdung der eigenen Privilegien im globalen Kontext dar.

Abbildung 6: Zusammenschau des unterschiedlichen Sprachgebrauchs / Leitvorstellungen

Ansätze zum Globalen Lernen	Globales/Internationales Lernen nach dem Curriculum
Globalisierung als Herausforderung in verschiedenen Lebensbereichen und sozialen Feldern thematisiert (Politik, Ökologie, Kultur und Ökonomie)	Globalisierung vorwiegend als Zusammenschluss von Markt und Wirtschaft thematisiert
Lernen für die „Eine Welt“	Lernen für den Wirtschaftsstandort, vor dem Hintergrund des „Einen Marktes“ ³⁴ (Weltmarkt)
Vision einer „Weltgemeinschaft“	Wirtschaftspolitische Aspekte eines „gemeinsamen Europas“
Optimistisches Menschenbild (Empowerment und Selbstentfaltung)	Optimistische Ideologie einer wissensbasierten Gesellschaft/ der „kompetenzorientierte Mensch“
Ambivalenz erlaubt und Herrschaftskritik offen thematisiert	Eindeutigkeit des Weltbildes, Ausblendung von Uneindeutigkeiten (Kolonialismus und Postkolonialismus)
Zwei unterschiedliche Leitbilder: „Sehnsucht nach einer besseren Welt“ vs. Persönlichkeitsbildung mit Blickrichtung auf globale Zusammenhänge	Europa als ein neues, ergänzendes Leitbild zu Nation und Region: „europäisches Bewusstsein“ / „europäische Identität“ als Identifizierungsangebot

³⁴ Das Begriffspaar „eine Welt“ / „einen Markt“ gebrauche hier auch im Rückgriff auf die semantische Unterscheidung von Hartmann Tyrell (2005) in seinem Aufsatz »Singular oder Plural – Einleitende Bemerkungen zu Globalisierung und Weltgesellschaft«

8. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Im Schlussteil fokussiere ich noch einmal verstärkt die empirischen Ergebnisse im Lichte der theoretischen Ausarbeitungen.

Im ersten Kapitel habe ich dabei zunächst, vier soziologische Aspekte zur Entstehung von Normen diskutiert; es sind dies die Operationalisierung und Konkretisierung von Normen im Hintergrund von ideellen Leitmotiven; Normen als kulturelle Übereinkünfte zur Integration von Gesellschaftsmitgliedern; Normen als Maßnahmen um externe Effekte einer Handlung, die nicht durch Tausch kontrolliert werden können, sozial zu regeln; und Normen als prospektive und retrospektive Rechtsvorschriften, im Kontext der Legitimation von Herrschaft. Diese vier wesentlichen, soziologischen Aspekte können erklären, weshalb Bedürfnisse nach Normen, auch als soziale Regeln umgesetzt werden (können). Welche Bedeutung solche sozialen Regeln dann haben, hängt von ihrer Verbindlichkeit und Sanktionierung ab. Am allgemein brauchbarsten erweist sich hierbei die Klassifikation, nach Kann-, Soll-, Muss- Vorschriften, im Sinne von Dahrendorf, die sich in dieser Reihenfolge als Erwartungskriterien für Bräuche/Gewohnheiten, Sitten, sowie Gesetze verstehen lassen. Freilich mit Bedacht darauf, dass bestimmte Bräuche und Sitten für gesellschaftliche Gruppen tatsächlich auch auf einer höheren normativen Ebene stehen können, als für andere.

Auf welcher normativen Ebene sind nun die Inhalte der Ansätze zum Globalen Lernen, vor dem Hintergrund von normsoziologischen Theorien? Hier ist nun zunächst zu sagen, dass die im Globalen Lernen geforderten Lernaufgaben, gesellschaftlich gesehen, auf einer Kann-Ebene stehen. So können sich Jugendliche für Aspekte des fairen Handels und der nachhaltigen Landwirtschaft einsetzen, sie können einen Beitrag zur Reduktion von Armut und Ungleichheiten setzen, sie können sich politisch engagieren; sie sind jedoch keineswegs gesellschaftlich verpflichtet, diese Dinge zu tun. Eine solche Form des zivilgesellschaftlichen Engagements weist normsoziologisch kaum Verbindlichkeitsgrad auf und führt bestenfalls zur Schätzung der Person. Eine Diskrepanz zeigt sich jedoch, wenn dieser niedrige gesellschaftliche Verbindlichkeitsgrad in Bezug gesetzt wird, zu den überhöhten Leitvorstellungen der einzelnen Konzepte. So vertreten manche Akteure im Globalen Lernen verstärkt (normative) Ansprüche nach einer gerechteren und besseren Welt, die diese Kann-Ebene überschreiten sollen. Diese Konzepte zum Globalen Lernen lassen sich theoretisch so

erklären, dass man es hier mit besonders ausgeprägten ideellen Leitmotiven zu tun hat, die historisch gewachsen erscheinen. So konnte in dieser Arbeit dargestellt werden, dass die Leitbilder des Globalen Lernens, in einem Zusammenhang stehen, zu Veränderung von Weltanschauungen, im Rahmen des gesellschaftlichen Wertewandels der 1960/70er Jahre.

Insbesondere im Rückgriff auf Inglehart und Klages konnte dabei ein „kultureller Umbruch“ (Inglehart 1989) in westlichen Gesellschaften aufgezeigt und beschrieben werden. Dieser Umbruch drückt sich auf der Ebene des individuellen Selbst dadurch aus, dass das Bedürfnis nach postmateriellen Werten zunahm und gleichzeitig materielle und konformistische Aspekte des Lebens kritischer hinterfragt wurden. In diesem Zusammenhang waren es besonders individuelle und gesellschaftliche Fragen der Emanzipation, die in der entwicklungspolitischen Bildung der 1970er Jahre verstärkt aufgegriffen wurden und folglich auch heute noch im Globalen Lernen zum Ausdruck kommen. So stehen die Ansätze zum Globalen Lernen in der Tradition der Befreiungspädagogik und zielen auf Ermächtigung und Selbstentfaltung des Menschen ab. Dahingehend wurden zwei verschiedene Semantiken im Globalen Lernen identifiziert, die sich in einer unterschiedlichen Weise auf diese Menschenbilder beziehen. Während eine Form des Globalen Lernens, Jugendliche normativ darauf hin orientieren möchte, einen Beitrag zur Verbesserung der Welt zu leisten, geht ein anderer Ansatz davon aus, dass Globales Lernen nur vom Lebensumfeld der Jugendlichen und ihrer persönlichen Erfahrungen ausgehen kann. Setzt man diese zwei Ansätze in Bezug zur aktuellen Werteforschung, so wird deutlich, dass es nicht mehr alleine um die Vermittlung von postmateriellen Werten gehen kann, sondern dass sich in der Lebenswelt von jungen Menschen (wieder) verstärkt Fragen nach materiellen und sicherheitsorientierten Bedürfnissen stellen, die nicht unbeachtet gelassen werden dürfen. Eine (unkritische) Anpassung an Lernmaximen, kann in der Hinsicht sogar, zu noch mehr Verunsicherung führen, da sie die Präferenzbildung von eigenen Wertvorstellungen und Weltanschauungen behindert.

Auf welcher normativen Ebene sind nun die Inhalte der österreichischen Curricula, vor dem Hintergrund von normsoziologischen Theorien? Nach der Klassifikation von Dahrendorf wären die Lehrpläne, an sich, als Muss-Normen, im Sinne von Gesetzesvorschriften, zu verstehen. Meine Ausarbeitungen legen jedoch den Schluss nahe, dass diese Gesetzesnormen nicht den Eindruck von Rechtsvorschriften im eigentlichen Sinne erwecken; so fiel mir im Verlauf der Interpretation auch keine einzige Textstelle auf, die rechtliche Aspekte der

Sanktionierung, bis hin zu gerichtlicher Bestrafung angedeutet hätte. Viel eher ist in den Lehrplänen ein Trend nach strategischen „Freiräumen“ zu beobachten. Diese Entwicklung drückt aus, dass nicht mehr alle Aspekte von Schule auch normiert werden müssen. So kann sich rationale Herrschaft, die Abschwächung von manchen Normen (z.B: Verzicht auf vorgegebene Stoffkataloge) mitunter „leisten“, während nur mehr jene Normen, Werte und Weltansichten institutionalisiert werden, die auch tatsächlich zur Absicherung der (gegenwärtigen) Herrschaftsverhältnisse dienen. In diesem Zusammenhang ist bei der Lehrplananalyse sichtbar geworden, dass sich die Identifikationsaspekte der Lehrpläne nicht mehr ausschließlich auf die Kategorien Nation und Region beziehen, sondern sie transportieren nun auch die wirtschaftspolitische Leitidee eines „gemeinsamen Europas“. In den „allgemeinen Bildungszielen“ findet sich so auf nationaler Ebene ein gewisser Wiedererkennungswert zu europäischer Gemeinschaftspolitik, bei der interkulturelles Lernen vorwiegend als eine Nützlichkeitsmaßnahme verstanden wird, um auf Internationalisierungsprozesse zu reagieren (vor allem in Hinblick auf Markt und Wirtschaft).

Dabei handelt sich nicht alleine um semantische Bedeutungen, die nur in österreichischen Lehrplänen sichtbar werden, sondern diese curricularen Entwicklungen sind vielmehr eingebettet in einem (europa-)politischen Diskurs, rund um Standardisierung und Kompetenzorientierung. Dabei geht es in Bildungsfragen, nicht mehr um die freie Entfaltung der Persönlichkeit, sondern um nationale und internationale Qualifikationsrahmen (NQR³⁵, EQR³⁶), die österreichweit und europaweit Vergleichbarkeit sicherstellen sollen (Stichwort: „standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung“³⁷). Lernergebnisse sollen so im Sinne von Qualifikationsstufen auf die Anforderungen des österreichischen und europäischen Arbeitsmarktes zugeschnitten werden und bringen so fragwürdige Vorstellungen von internationaler Bildung mit sich. Letztendlich stellt sich dabei die Frage, ob das viel zitierte (lebenslange) Lernen nicht eigentlich mehr sein sollte, als nur die Anpassung an die Imperative des Marktes.

³⁵ Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR):

http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_in_oesterreich/nqr/ (verfügbar am: 12.03.2012)

³⁶ Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR):

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm (verfügbar am 12.03.2012)

³⁷ Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (verfügbar am 12.03.2012)

Literatur

Abels, Heinz (2009): Rolle. In: Abels, Heinz [Hg.]: Einführung in die Soziologie. Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 2. Band, 3. Auflage, Wiesbaden : VS-Verlag (101-133).

Becker, Howard, S. (1973): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt am Main: Fischer.

Becker, Rolf/ Hadjar, Andreas (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker Rolf [Hg.]: Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag (37-62).

Bertelsmann Stiftung (2009): Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“. Gütersloh / Wien, 11. August 2009. PDF-Dokument verfügbar (30.10.2012) unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_97215.htm

Braun, Norman (2007): James S. Coleman (1926-1995). In: [Hg.] Kaesler, Dirk: Klassiker der Soziologie: von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. 5. Auflage, München: Beck (216-239).

Cezanne, Wolfgang (2002): Allgemeine Volkswirtschaftslehre. 5. Auflage, München [u.a.]: Oldenbourg.

Coleman, James, S. (1995): Grundlagen der Sozialtheorie: Handlungen und Handlungssysteme. Band 1. München: Oldenbourg.

Dahrendorf, Ralf (1965)¹⁹⁵⁸: Homo Sociologicus: Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle. 5. Auflage, Westdeutscher Verlag: Köln und Opladen.

Dahrendorf, Ralf (1969): Rolle und Rollentheorie. In: Bernsdorf, Wilhelm (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 2. Auflage, Stuttgart: Enke.

Delors, Jacques (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. (Hg.): Deutsche UNESCO-Kommission. Neuwied [u.a.] : Leuchterhand.

Durkheim, Émile (1970)¹⁸⁹⁵: Die Regeln der soziologischen Methode. 3. Auflage, Neuwied [u.a.] : Luchterhand.

Esser, Harmut (2000): Soziale Rollen. In: Esser, Harmut [Hg.]: Soziologie: spezielle Grundlagen. Band 5: Institution. Frankfurt am Main [u.a.] : Campus-Verlag (141-197).

Eßbach, Wolfgang (2010): In memoriam Heinrich Popitz (1925-2002). In: (Hg.) Pohlmann, Friedrich/ Eßbach, Wolfgang: Heinrich Popitz. Soziale Normen. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp (264-265).

Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag.

Flanagan, Scott, C. (1987): Value Change in Industrial Societies. In: The American Political Science Review. Vol. 81, No. 4 (1303-1319).

Friesl, Christian/ Hofer, Thomas/ Wieser, Renate (2009): Die Österreicher/-innen und die Politik. In: Friesl, Christian/ Polak, Regina/ Hamachers-Zuba, Ursula (Hg.): Die Österreicherinnen. Wertewandel 1990-2008. Wien: Czernin Verlag (207-293).

Froschauer, Ulrike/ Lueger Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas: WUV.

Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (1994): Die Welt als Text. Zum Projekt einer hermeneutisch-rekonstruktiven Sozialwissenschaft. In: Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (Hg.): Die Welt als Text: Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp (7-22).

Geiger, Theodor (1947) : Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts. Kopenhagen: Munksgaard.

Geißler, Rainer/ Meyer, Thomas (2006): Theodor Geiger (1891-1952). In: (Hg.) Kaesler, Dirk: Klassiker der Soziologie: von August Comte bis Alfred Schütz. 5. Auflage, München: Beck (280-298).

Goffman, Erving (1973): Interaktion. München: Piper.

Goffman, Erving (2007)¹⁹⁵⁹: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 5. Auflage, München : Piper.

Greve, Jens/ Heintz, Bettina (2005): Die „Entdeckung der Weltgesellschaft. Entstehung und Grenzen der Weltgesellschaftstheorie. In: Heintz, Bettina/ Münch, Richard/ Hartmann Tyrell (Hg.): Weltgesellschaft : Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie. Stuttgart: Lucius & Lucius (89-119).

Grobbauer, Heidi/ Hartmeyer, Helmuth (2009): Österreichs nationale Strategie zum Globalen Lernen. Eine Möglichkeit der Weiterentwicklung von Qualität. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP). 32. Jahrgang, Heft 2 (25-28).

Grundmann, Matthias/ Bittlingmayer, Uwe, H./ Dravenau, Daniel/ Groh-Samberg, Olaf (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang [Hg.]: Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden : VS-Verlag (41-67).

Hartmann Tyrell (2005): Singular oder Plural – Einleitende Bemerkungen zu Globalisierung und Weltgesellschaft. In: Heintz, Bettina/ Münch, Richard/ Hartmann Tyrell (Hg.): Weltgesellschaft : Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie. Stuttgart: Lucius & Lucius (1-50).

Hasse, Jürgen (2010): „Globales Lernen“: Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: Schrüfer, Gabriele/ Schwarz, Ingrid (Hg.): Globales Lernen : Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster u.a.: Waxmann (45-61).

Hitzler, Ronald/ Honer, Anne (1997): Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Hitzler, Ronald/ Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske & Budrich (7-27).

Hradil Stefan (2002): Vom Wandel des Wertewandels – Die Individualisierung und eine ihrer Gegenbewegungen. In: Glatzer, Wolfgang/ Habich, Roland/ Mayer, Karl Ulrich (Hg.): Sozialer Wandel und gesellschaftliche Dauerbeobachtung. Für Wolfgang Zapf. Opladen: Leske & Budrich (31-48).

Inglehart, Ronald (1977): The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics. New Jersey: Princeton University Press.

Inglehart, Ronald (1989): Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt [u.a.]: Campus-Verlag.

Kaina, Viktoria/ Deutsch Franziska (2006): Verliert die „Stille Revolution“ ihren Nachwuchs? Wertorientierungen in Deutschland im Kohorten- und Zeitvergleich. In: Roller, Edeltraud (Hg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“: der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: VS-Verlag (157-181).

Klages, Helmut (1985): Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. 2. Auflage, Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.

Klages, Helmut (1998): Wertewandel und Moralität. In: Lüschen, Günther (Hg.): Das Moralische in der Soziologie. Opladen: Westdeutscher-Verlag (107-125).

Klein, Regina/ Dungs, Susanne (2010): Einleitende Bemerkungen zur Standardisierung der Ressource Mensch. In: Klein, Regina/ Dungs, Susanne (Hg.): Standardisierung der Bildung: Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden: VS-Verlag (7-22).

Kluckhohn, Clyde (1962): Values and Value-Orientations in the Theory of Action : An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, Talcott (Hg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (388-433).

KMK/BMZ (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

König, Rene (1969): Soziale Normen. In: Bernsdorf, Wilhelm (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 2. Auflage, 1969: Stuttgart: Enke.

Lautmann, Rüdiger (1969): Wert und Norm : Begriffsanalysen für die Soziologie. Köln [u.a.] : Westdeutscher Verlag.

Leitner, Kriemhild (2010): „Lifelong (L)earning“ – Bildung zwischen Kultur und Kapital. In: Klein, Regina/ Dungs, Susanne (Hg.): Standardisierung der Bildung: Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden : VS-Verlag (147-173).

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft : Erster Teilband, Kapitel 1-3. Frankfurt am Main: Suhrkamp (2 Bände).

March, James, G./ Simon, Herbert, A. (1993)¹⁹⁵⁸: Organizations. 2. Auflage, Oxford [u.a.]: Blackwell.

Maslow, Abraham, H. (1999): Motivation und Persönlichkeit. Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt. Originalveröffentlichung: Maslow, Abraham, H. (1954): Motivation and Personality. New York: Harper and Row.

Mead, George, H. (1969): Ich. In: ders. Sozialpsychologie. Neuwied: Luchterhand (263-315). Originalveröffentlichung: Mead, George, H. (1934): Mind, Self, and Society. Chicago: University of Chicago Press.

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder : Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel.

Noelle-Neumann, Elisabeth (1976): Die stille Revolution. Wandlungen im Bewusstsein der deutschen Bevölkerung. In: Institut für Demoskopie, Allensbach (Hg.): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie. Berlin, New York: Aldine de Gruyter (VII-XXXIX).

Opp, Karl, D. (1983): Die Entstehung sozialer Normen. Ein Integrationsversuch soziologischer, sozialpsychologischer und ökonomischer Erklärungen. Tübingen: Mohr.

Parsons, Talcott (1972): Das System moderner Gesellschaften. Grundfragen der Soziologie herausgegeben von Dieter Claessens. München: Juventa.

Parsons Talcott (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben und eingeleitet von Stefan Jensen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Pohlmann, Friedrich (2010): Heinrich Popitz – sein Denken und Werk. In: (Hg.) Pohlmann, Friedrich/ Eßbach, Wolfgang: Heinrich Popitz. Soziale Normen. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp (7-57).

Popitz, Heinrich (2010): Soziale Normen. In: (Hg.) Pohlmann, Friedrich/ Eßbach, Wolfgang: Heinrich Popitz. Soziale Normen. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp (61-75).

Originalveröffentlichung: Popitz, Heinrich (1961): Soziale Normen. In: Europäisches Archiv für Soziologie, Band II. (185-198).

Popitz, Heinrich (2010): Über die Präventivwirkung des Nichtwissens. In: (Hg.) Pohlmann, Friedrich/ Eßbach, Wolfgang: Heinrich Popitz. Soziale Normen. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp (158-174). Originalveröffentlichung: Popitz, Heinrich (1968): Über die Präventivwirkung des Nichtwissens. Tübingen: Mohr Siebeck.

Popitz Heinrich (2010): Verhaltensorientierung und Verhaltensnormierung. In: (Hg.) Pohlmann, Friedrich/ Eßbach, Wolfgang: Heinrich Popitz. Soziale Normen. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp (76-93). Originalveröffentlichung: Popitz, Heinrich (1980): Die normative Konstruktion von Gesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck (1-19).

Popitz Heinrich (2010): Universale Konstrukte sozialer Normierung. In: (Hg.) Pohlmann, Friedrich/ Eßbach, Wolfgang: Heinrich Popitz. Soziale Normen. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp (94-116). Originalveröffentlichung: Popitz, Heinrich (1980): Die normative Konstruktion von Gesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck (69-92).

Reichert, Jo (1997): Objektive Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald/ Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske & Budrich (31-55).

Rolff, Hans-Günter (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg : Quelle und Meyer.

Roßteutscher, Sigrid (2004): Von Realisten und Konformisten – Wider die Theorie der Wertsynthese. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 56, Heft 3 (407-432).

Scheunpflug, Annette/ Seitz, Klaus (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung : zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. Band I: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien: Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt am Main: IKO.

Scheunpflug, Anette (2000) : Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd [Hg.] : Lernen und Handeln im globalen Kontext : Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main : IKO (315-327).

Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Seitz, Klaus (2000): Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In: Scheunpflug, Anette/ Hirsch, Klaus: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO (85-113).

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft : gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel.

Seitz, Klaus (2002b): Lernen für ein globales Zeitalter. Zur Neuorientierung der politischen Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Butterwegge, Christoph [Hg.] : Politische Bildung und Globalisierung. Opladen : Leske & Budrich (45-57).

Seitz, Klaus (2003): Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines
entwicklungspädagogischen Mythos. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Lohrenscheit, Claudia (Hg.):
Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung : 25 Jahre
ZEP. Frankfurt am Main: IKO (63-100).

Shell Deutschland Holding (2011): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet
sich. 16. Shell Jugendstudie. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Solga, Heike (2009): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen.
In: Solga, Heike [Hg.]: Soziale Ungleichheit : klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse.
Frankfurt am Main [u.a.] : Campus (63-72). Originalveröffentlichung in: Berger, Peter, A./
Heike Kahlert [Hg.]: Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen
blockiert. Weinheim/München: Juventa (19-38).

Spittler, Gerd (1967): Norm und Sanktion: Untersuchungen zum Sanktionsmechanismus.
Olten [u.a.] : Walter.

Stadler, Peter (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit
Auslandsaufenthalten : ein Bildungskonzept. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik
Breitenbach. Zugl.: Bern, Univ., Diss 1994.

Tönnies, Ferdinand (1991)¹⁸⁸⁷: Gemeinschaft und Gesellschaft : Grundbegriffe der reinen
Soziologie. 8. Auflage von 1935. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Taylor, Charles (1988): Was ist menschliches Handeln? In: ders. Negative Freiheit? Frankfurt
am Main : Suhrkamp (9-51).

Tillmann, Klaus-Jürgen (1993): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den
Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, 4. Auflage: Reinbek bei
Hamburg : Rowohlt.

Treml, Alfred, K. (1996): Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“. Bilanz und
Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt am Main: IKO.

Turner, Ralph (1990): Role Taking: Process versus Conformity. In: Brisset, Dennis/ Edgley, Charles (Hg.): Life as a Theater: a dramaturgical sourcebook. 2. Edition. New York: Aldine de Gruyter. Originalveröffentlichung: Turner, Ralph (1962): Role Taking: Process versus Conformity: In: Rose, Arnold, M. (Hg.): Human Behavior and Social Processes.

Weber, Max (1972)¹⁹²²: Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck.

Wenning, Norbert (1996): Die nationale Schule : öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster: Waxmann.

Wilson, Thomas, P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung: In: (Hg.) Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt (54-79).

Internetquellen:

Global Action Schools 2 Communities

<http://www.schools2communities.eu/>

(verfügbar am: 16.03.2012)

Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR):

http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_in_oesterreich/nqr/

(verfügbar am: 12.03.2012)

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR):

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm

(verfügbar am 12.03.2012)

Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>

(verfügbar am 12.03.2012)

Analysierte Konzepte zum Globalen Lernen

Forghani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?! Online Dokument (verfügbar 25.11.2012):

http://www.globaleslernen.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Allgemeine%20Artikel/forghani1.pdf

Scheunpflug, Anette/ Schröck, Nikolaus (2000): Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.

Schwarz, Ingrid (2010): Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. In: Schrüfer, Gabriele/ Schwarz, Ingrid (Hg.): Globales Lernen : Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster u.a.: Waxmann.

Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Online-Dokument (verfügbar 25.11.2012):

<http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf>

VENRO (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. VENRO-Arbeitspapier Nr.10. Online-Dokument (verfügbar 25.11.2012):

http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/arbeitspapiere/arbeitspapier_10.pdf

Analysierte Lehrplantexte

BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2000): Lehrplan der Hauptschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBL. II Nr. 134/2000, Mai 2000 Online-Dokument (verfügbar 25.11.2012):

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml

BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2005): Lehrplan der Volksschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005

Online-Dokument (verfügbar 25.11.2012):

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.xml#toc3-id1

BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012): Lehrplan der NMS, Erster Teil, Allgemeine Bildungsziele, Stand: BGBl. II Nr. 185/2012, Mai 2012

Online-Dokument (verfügbar 25.11.2012):

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.xml

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1

Die Funktionen des allgemeinen Handlungssystems (AGIL); nach Parsons 1972; 1976

Abbildung 2

Klassifikation sozialer Normen; nach Dahrendorf 1965¹⁹⁵⁸: 31

Abbildung 3

Erziehungswerte in der BRD zwischen 1951 und 1995; nach Klages 1998: 110

Abbildung 4

Didaktischer Würfel Globalen Lernens; nach Scheunpflug/Schröck 2000: 17

Abbildung 5

Kompetenzen-Liste für Globales Lernen nach Forghani 2004: 3/4

Abbildung 6

Zusammenschau des unterschiedlichen Sprachgebrauchs in Ansätzen zum Globalen Lernen vs. österreichische Lehrplantexte (eigene Ausarbeitung)

Auswertungsbeispiel (Feinstrukturanalyse)

Feinanalyse zum Konzept von Forgahni 2004/Textstelle auf Seite 1

Paraphrase	Subjektiver Sinn/Intention	Objektiver Sinn/ latente Bedeutung	Praktischer Sinn/ Systemdynamik
Globales Lernen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ größerer Kontext ▪ Welt, Globus ▪ darum geht es (Autorin) ▪ Aufgabe Globales Lernen zu definieren ▪ von Grund auf oder Fortsetzung? ▪ Wissen erwerben oder ausprobieren? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Globalen auch latente Bedeutung der Ganzheitlichkeit ▪ Ganzheitlichkeit ist latent, keine lexikalische Bedeutung ▪ Persönliches Lernen oder schulisches Lernen? ▪ Praktisches Lernen oder theoretisches Lernen? ▪ Eine Definition? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expertenwissen ▪ Sachlicher Text oder emotionaler Text/ eine „Streitschrift“?
ist ein Sammelbegriff	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eine Beschreibung/ Definition geben ▪ beschreibt, sagt aber nicht was es ist ▪ Überbegriff ▪ „ist“ wirkt lehrerhaft 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehre Themen und Inhalte werden umfasst ▪ Sammelbegriff bleibt unbestimmt ▪ Eine wissenschaftliche Definition würde eine Nomination beinhalten „soll heißen“ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expertenwissen, aber keine wissenschaftliche Untersuchung ▪ Ein umkämpftes Feld?
für alle pädagogischen Ansätze	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreibung/ Definition geht weiter ▪ nicht spezifisch, keine Antwort ob Methoden oder Theorien gemeint sind ▪ „alle“ wirkt willkürlich 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allumfassend ▪ Zusammenhang: Globales Lernen = pädagogisches Lernen (schulisches Lernen) ▪ explizites Lernen, jemand leitet an 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Komplexes System („hängt mit allem zusammen“)

<p>die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sie präzisiert den Gegenstand ▪ sie will zeigen, dass sie etwas darüber weiß, aber sie gibt noch nicht viel Preis über Globales Lernen ▪ Vorbereitung auf etwas Zukünftiges, etwas Unabgeschlossenes, etwas Wandelbares 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konkretisierung des Gegenstandes ▪ Globalisierung als langfristiger Prozess (eine Reihe von Dingen, die zeitlich und räumlich miteinander zusammenhängen) ▪ ergebnisoffen ▪ Mit pädagogisch normativer Kraft verbunden = latente Bedeutung des „Pädagogischen“ ▪ „beziehen“ heißt noch nicht verändern ▪ beziehen → Beziehung → Gegenseitigkeit ▪ Prozesse können auch auf das Globale Lernen Einfluss nehmen ▪ Pädagogische Ansätze im Zentrum des Satzes ▪ Satz sagt mehr über Pädagogik als über Lernen aus 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beziehung: Globales Lernen hängt davon ab wie Globalisierung aussieht ▪ bedarf eines variablen Systems, dass sich an Globalisierung anpassen kann ▪ sachlich aber doch normativ (Expertenwissen aber doch keine Beschreibung) ▪ Spannungsverhältnis: kann man Globales Lernen inhaltlich substantiell vermitteln? <p>▪ <u>Anschlussfähigkeit:</u></p> <p>(1) Zieht sich die inhaltliche Ambivalenz durch den weiteren Text?</p> <p>(2) Welche weiteren pädagogischen Ansätze gibt es und wie unterscheidet sich Globales Lernen davon?</p>
---	---	--	--

Auswertungsbeispiel (Themenanalyse)

Auswertung zum Konzept: Scheunplug/Schröck 2000 /Themenblock Seite 5-7

Themencharakteristik	Besonderheiten des Auftretens
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Globales Lernen als vereinigendes Prinzip pädagogischer Arbeitsfelder mit dem Ziel auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft pädagogisch zu reagieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Globales Lernen als Hauptbegriff pädagogischen Lernens ▪ Visuelle Anordnung (Mindmap): Vorstellung eines Zentrums ▪ Weltgesellschaft semantisch mit „Entwicklung“ in Verbindung gebracht ▪ Eine Reaktion auf welche Weltgesellschaftsbeschreibung?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Globale Probleme und Herausforderungen als zentraler Anlass für die Arbeit mit Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dabei starker normativer Anspruch einer gerechteren Welt ▪ Offen bleibt in diesem Themenblock die Frage, welche Jugendlichen, in welcher Lebenswelt von globalen Entwicklungen, wie betroffen werden?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Globale Herausforderungen und Probleme werden allgemein mit Komplexitätsteigerung auf drei Ebenen in Verbindung gebracht (sachlich, zeitlich, räumlich) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Globale Herausforderungen werden äußerst pessimistisch beschreiben und in den Kontext der „Gefahr der Menschheit“ gestellt ▪ Entgegensteuern durch weltgemeinschaftlichen Schulterschluss ▪ Wir/Uns-Formulierungen als Gemeinsamkeitsstiftung zwischen Norden und globalen Süden ▪ Imagination einer solidarischen Gemeinschaft der „Einen Welt“ ▪ Ausblendung von Differenz/unterschiedlichen Interessen von Akteuren und Staaten

Abstracts

Abstract in Deutsch

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wertewandels veränderte sich in den 1970er Jahren das Selbstverständnis der entwicklungspolitischen Bildung. Die Aufmerksamkeit verschob sich von materiellen Aspekten der Entwicklungshilfe zu ideologiekritischen und emanzipatorischen Fragestellungen; die gegenwärtig in ein allgemeineres Programm des Globalen Lernens überführt worden sind. Ziel meiner Masterarbeit ist es, das derzeitige gesteigerte Interesse, an unterschiedlichen Formen des globalen/internationalen Lernens zu untersuchen und ihre Bedeutung im nationalen Schulkontext zu verstehen. Dazu ziehe ich fünf unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand des Globalen Lernens heran und setze diese, auf einem abstrakten Niveau, in Bezug zu den (internationalen) Leitvorstellungen der österreichischen allgemeinbildenden Curricula („allgemeine Bildungsziele“). Hierfür wurde eine hermeneutisch orientierte Vorgehensweise gewählt, um die Semantik des Textmaterials erschließen zu können. Die Ergebnisse zeigen, unter Berücksichtigung der Werteforschung, dass es gegenwärtig nicht mehr alleine um die Vermittlung von postmateriellen Werten gehen kann, sondern, dass sich in der Lebenswelt von Heranwachsenden, zunehmend (wieder) Fragen nach materiellen und sicherheitsorientierten Bedürfnissen stellen, die nicht unbeachtet gelassen werden dürfen. Außerdem hat sich gezeigt, dass die derzeit geltenden österreichischen Curricula, eine sehr einseitige Vorstellung von internationaler Bildung transportieren, wonach vor allem interkulturelle Kompetenzen ihre besondere Berücksichtigung, unter Vorstellungen wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit erfahren.

Abstract in Englisch

Four decades ago a transformation has been taken place in the political culture of Western Societies altering the meaning of development education (emphasis shifts way from strategic aspects of international relations to ideological criticism). Development education is now transforming in a broader program named global learning. The intent of my master thesis is to understand why there is at the present time a rising demand for global learning in the Austrian school system and what does it mean. For this purpose I examine five different perspectives

on global learning and contrast the material, on an abstract level, with the national curriculum («allgemeine Bildungsziele»). Therefore I used a hermeneutical approach to discover semantics of the text material. Results show, in accordance to value research, that the basic value priorities of younger cohorts differ between material and post-material orientations and I think it is this what is leaving out of consideration. Additionally the results show that the current national curriculum in Austria draws a one point perspective on international education. In this regard intercultural competences are needed as a part of economic competition.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Laszlo Barla

geboren am 28. April 1985

in Budapest (Ungarn)

Ausbildung

seit 2010 Masterstudium der Soziologie mit Spezialisierungen in den Bereichen „Gesundheit und Organisation“ und „Kultur und Gesellschaft“ an der Universität Wien

2006-2010 Bakkalaureatsstudium der Soziologie im geistes- und kulturwissenschaftlichen Zweig an der Universität Wien

2006 Reife- und Diplomprüfung an der Bundeshandelsakademie Wiener Neustadt mit Spezialisierung auf „Unternehmensgründung und Unternehmensführung“

Sprachen

Ungarisch: Muttersprache

Deutsch: auf muttersprachlichem Niveau

Englisch: fließend in Wort und Schrift

Italienisch: allgemeine und wirtschaftliche Grundkenntnisse auf HAK-Matura-Niveau

Forschungsinteressen

Bildungssoziologie / Organisationssoziologie / Empirische Sozialforschung

Stärken

- Systemisches Denken
- Organisation und Planung
- Kommunikative und soziale Kompetenzen

Wissensintensive Jobs/Tätigkeiten

11.10.2012 Projektmitarbeit bei MindTake Research GmbH / mit folgenden Aufgaben:

- Erstellung von Charts und Tabellen aus der Befragung zum Thema „Bildung“
- Aufbereitung der MS-PowerPoint Präsentation

11/2009 – 01/2010

Praktikum bei Südwind Entwicklungspolitik Niederösterreich Süd;

mit den folgenden Tätigkeiten:

- Mitarbeit am Projekt „Global Action Schools 2 Communities“ (Erstellung von Bildungsmaterialien, Assistenz bei Workshop und Schriftverkehr mit Stakeholder)
- Vortrag beim öffentlichen „Bibliotheksgespräch zur Klimakonferenz Kopenhagen 2009“
- Bibliotheksarbeiten im „Online-Katalog der Entwicklungspolitischen Bibliotheken zum Globalen Lernen“

