



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Globales Lernen aus systemtheoretischer Perspektive:
Reflexion von Globalität als Schlüsselkompetenz“

Verfasserin:

Daniela Mikolasch

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt: Individuelles Diplomstudium
„Internationale Entwicklung“

Betreuer: Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

Erklärung zur Verfassung der Arbeit

Daniela Mikolasch

Mitterfeld 23

3072 Kasten

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

Kasten, 10. Dezember 2013

Daniela Mikolasch

Dank gilt ...

... dem Staat Österreich, der es mir durch ein Stipendium überhaupt erst ermöglicht hat zu studieren.

... Dr. Helmuth Hartmeyer, der sich bereit erklärte, die Betreuung der Diplomarbeit zu übernehmen. Seine Vorbildwirkung das Leben zu erforschen und seinen unaufhörlichen Willen, diese Welt in Erfahrung zu bringen, werden mich wohl ein Leben lang begleiten.

... meinen FreundInnen, die mich mit den unterschiedlichsten Methoden zu Höchstleistungen trieben.

... meinen Eltern, die mich in meiner Entwicklung so sein ließen, wie die Natur es wollte, und mich dennoch in meinem starken Drang Ziele zu erreichen unterstützen.

... allen, die während meiner Abwesenheit durch Arbeit und Studium so liebevoll und fürsorglich auf das Baby aufgepasst haben. Erst dadurch war es mir möglich, diese Arbeit abzuschließen.

Abstract

Das Thema der Arbeit ist eine systemtheoretische Auseinandersetzung mit der Reflexion von Globalität. Es handelt sich um eine Literaturlarbeit, die auf der Grundlage der Schriften von Niklas Luhmann und dem Konzept des Globalen Lernens aufbaut. Nach einer inhaltlichen und konzeptionellen Beschreibung des Globalen Lernens wird auf unterschiedliche Kompetenzmodelle und die Kompetenzen des Globalen Lernens eingegangen. Der Schlüsselkompetenz Reflexionsfähigkeit wird ein eigenes Kapitel gewidmet. Es wird darin die Frage gestellt, wodurch sich die Reflexion von Globalität als Schlüsselkompetenz auszeichnet. Diesem folgt eine knappe Darlegung des Funktionssystems Erziehung gemäß Luhmann und eine begriffliche Beschreibung von häufig verwendeten Begriffen im Globalen Lernen und in der Systemtheorie. Zum Schluss wird geprüft, wie und ob das Globale Lernen an die Systemtheorie anschlussfähig ist. Die Autorin fasst systemtheoretische Anstöße zusammen, welche bei der Weiterentwicklung von Globalem Lernen anwendbar sind. Die Erkenntnis der gesamten Arbeit stützt sich auf den Begriff der Kommunikation, welche gegeben sein muss, um Systeme zu erhalten.

The aim of this thesis is a system-theoretical analysis of reflection of globality. The thesis consists of literature research based on the foundation of global education. After a contentual and conceptual description of global education, an elaboration on the different models of competencies and skills of global education is given. A separate chapter is devoted to reflective faculty as a key competence. This chapter raises the question how the reflection of globality is characterised as a key competence. This is followed by a concise explanation of the functional system of education, and by the conceptual description of frequently used terms in global education and in systems theory. Finally, it is assessed if and how global education is compatible with systems theory. The author summarizes system-theoretical impulses that are applicable to the further development of global education. The finding of the entire thesis is based on the concept of communication, which has to remain compatible in order to maintain systems.

Folgende Zitate sollen einleitend zeigen wie Lernen ist bzw. sein kann:

Freire beschreibt den Erziehungsvorgang als einen Fütterungsvorgang:

„Und nun wird der Zögling gefüttert, aufgefüllt mit den Wörtern, Vorstellungen, Urteilen und Vorurteilen des Erziehers, bzw. des Systems, dem er dient. Je widerstandsloser der Zögling sich dieser Fütterung gefallen lässt, je bereitwilliger er verschlingt, was ihm vorgeworfen wird, desto erfolgreicher erscheint der Bildungsvorgang. Je mehr er sich der Auffüllung entzieht, weil das Futter ihm nicht schmeckt oder ihn nicht satt macht, desto ‚ungebildeter‘ bleibt er. Das heißt aber: Bildung und Unterwerfung sind identisch. Man ist, im Sinne des Bildungssystems, umso erfolgreicher, je bereitwilliger man sich der Fremdbestimmung, der Programmierung mit fremden Wissen, fremder Sprache, fremden Wertvorstellungen überlässt. Der Gebildete ist der Entfremdete.“ (Lange in Freire 1979, 14)

Ein Gegenteil wäre die “Bewusstmachende Erziehung” hier ist “Lernen [...] nicht das ‚Fressen‘ fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation [...]. Lehren ist nicht Programmieren, sondern Problematisieren, nicht das Abkündigen von Antworten, sondern das Aufwerfen von Fragen [...]. Der ‚Lernstoff‘ ist ja die Lebenssituation [...] Erfahrung, [...] Bewusstsein [...], Widersprüche [...] .” (Lange in Freire ebd.)

[...] Globales Lernen kann beitragen, [...] die menschliche Existenz zu verstehen, [...] zu erkennen, dass [die] veränderten Rahmenbedingungen, [...] immer aufs Neue reflektiert werden sollten.“ (Hartmeyer 2001, 28).

1 Einleitung	10
1.1 Gegenstand der Arbeit	10
1.2 Motivation	10
1.3 Forschungsfragen und Zielsetzung	11
1.4 Aufbau der Arbeit	12
1.5 Methodik	13
2 Globales Lernen	14
2.1 Zur Notwendigkeit des Globalen Lernens	14
2.1.1 Entstehung Globalen Lernens	15
2.1.2 Der Begriff “Globales Lernen”	16
2.2 Ziele des Globalen Lernens	18
2.2.1 Pluralistische Ziele	18
2.2.1.1 Mikroziele	19
2.2.1.2 Makroziele	20
2.2.2 Unterschiedliche AutorInnen – unterschiedliche Ziele	21
2.2.3 Konzeptionelle Ziele	23
2.2.3.1 Modernisierungstheorie	24
2.2.3.2 Dependenztheorie	25
2.2.3.3 Theoriepluralismus	25
2.2.3.3.1 Handlungstheorie	26
2.2.3.3.2 Evolutionstheoretischer und systemtheoretischer Ansatz	27
2.2.3.3.2.1 Evolutionstheoretischer Ansatz	28
2.2.3.3.2.2 Systemtheoretischer Ansatz	29
2.2.4 Zusammenfassung und Überleitung zu Globalität	30

2.3 Begriffe der Globalität	30
2.3.1 Globalität	31
2.3.2 Globalisierung	32
2.3.3 Weltgesellschaft	33
2.3.4 Komplexität	35
2.3.5 Zukunftsfähigkeit	38
2.3.6 Zusammenfassung	38
2.4 Globalität als Herausforderung für Lernen	39
2.4.1 Lernen und Lernfähigkeit	40
2.4.2 Herausforderungen für Lernen	42
2.4.2.1 Umgang mit einer neuen Dimension von Raum und Zeit	42
2.4.2.1.1 Raumdimension	43
2.4.2.1.2 Zeitdimension	44
2.4.2.2 Umgang mit Komplexität	47
2.4.2.3 Sachdimension: Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen	49
2.4.2.4 Auswahl der Kommunikation und Medien	50
2.4.2.5 Zukunftsfähigkeit als Bildungsauftrag	51
2.4.3 Zusammenfassung	52
2.5 Kompetenzen des Globalen Lernens	52
2.5.1 Unterschiedliche Kompetenzkonzepte	53
2.5.1.1 Kompetenzmodell Globales Lernen:	53
Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz	53
2.5.1.2 PISA-Studie “Basiskompetenzen”	56
2.5.1.3 Kompetenzkonzept der Literalität	56
2.5.1.4 Kompetenzen der OECD:	57
“Erkennen”-“Bewerten”-“Handeln”	57
2.5.1.5 Kompetenzen nach Erpenbeck und Rosenstiel	57

2.5.1.6 Kompetenzen nach nach dem BMBF	58
2.6 Zusammenfassung	58
3 Schlüsselkompetenz Reflexionsfähigkeit	59
3.1 Der Begriff der Reflexion	60
3.1.1 Der Begriff der Schlüsselkompetenz	61
3.1.2 Beobachtung	62
3.1.3 Selbstreferenz	63
3.1.4 Reflexion über Globalität	64
3.1.5 Zusammenfassung	65
4 Systemtheorie	66
4.1 Das Funktionssystem Erziehung	66
4.1.1 Gesellschaftstheoretische Grundthesen Luhmanns	67
4.1.2 Operationen und Autopoiesis	67
4.1.3 Differenz	68
4.1.4 Fremd- und Selbstreferenz	68
4.1.5 Der Mensch	69
4.1.6 Sinn	69
4.1.7 Symbolisch generalisiertes Medium	70
4.1.8 Code & Programme	71
4.1.9 Funktion in Bezug auf Gesellschaft	72
4.1.10 Elementaroperation	73
4.1.11 Leistung	74
4.1.12 Rollen	74
4.1.13 Organisationen	75
4.1.14 Interaktionssysteme	75
4.1.15 Strukturelle Kopplung	76
4.1.16 Zusammenfassung	77

4.2 Begriffe des Globalen Lernens systemtheoretisch betrachtet	77
4.2.1 Der Begriff der Globalität in der Systemtheorie	77
4.2.2 Der Begriff der Weltgesellschaft bei Luhmann	77
4.2.3 Der Begriff der Komplexität bei Luhmann	78
4.2.4 Der Begriff der Reflexion in der Systemtheorie	79
4.2.5 Der Begriff der Zukunftsfähigkeit bei Luhmann	83
4.3 Anschlussfähigkeit des Globalen Lernens an die Systemtheorie	83
4.3.1 „Systembildung“	84
4.3.2 „Anschlussfähigkeit“	85
4.3.3 „Ausdifferenzierung“	86
4.3.4 „Selbstorganisation“	86
4.3.5 „Selektion“	87
4.3.6 „Selbstbestimmtes Lernen“	87
4.3.7 „Nicht-Wissen“	88
4.3.8 „Komplexität“	89
4.3.9 „Kontingenz“	90
4.3.10 „Geschlossenheit“	91
4.3.11 „Verknüpfbarkeit mit anderen Modellen“	91
4.3.12 „Reflexion“	92
4.3.13 „Selbstevolution“	92
4.4 Zusammenfassung	92
5 Resümee	94
Literatur	97
Internetquellen	109
Lebenslauf	113

1 Einleitung

Meine persönliche Reflexion von Globalität brachte mich zum Thema dieser Arbeit: Deren Ziel ist eine systemtheoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Reflexion von Globalität auf der Grundlage der Schriften von Niklas Luhmann. Er ist jener Theoretiker, der anhand von Begriffen gesellschaftliche Transformationsprozesse verständlich macht. Das ist ein Grund, warum er in den aktuellen pädagogischen Diskursen verstärkt Platz einnimmt (Seitz 2002a) und den Einlass bietet, Globales Lernen aus systemtheoretischer Perspektive zu betrachten.

Im ersten Kapitel wird näher auf den Gegenstand der Arbeit, die Motivation und das Erkenntnisinteresse, auf die Forschungsfragen bzw. auf das Ziel der Arbeit eingegangen. Der Aufbau der Arbeit ist ein Resultat aus den Forschungsfragen und spiegelt den Zugang zu und die Relevanz der Themen.

1.1 Gegenstand der Arbeit

Der Gegenstand der Arbeit bezieht sich auf die Schlüsselkompetenz Reflexion von Globalität. In einer Welt, in der sich das Wissen ständig erweitert, habe ich einen Bildungsinhalt gewählt, der grundlegend wichtig ist. Es braucht die Schlüsselkompetenz Reflexion, um die Ziele des Globalen Lernens zu erreichen und "die Welt in Erfahrung zu bringen" (vgl. Hartmeyer 2007). Um es in den Worten der Ankündigung des bayrischen Bildungskongresses Globales Lernen 2013 wiederzugeben: "Eine andere Welt ist möglich!" (Bayr. Bildungskongress Globales Lernen 2013).

1.2 Motivation

Ich bin davon überzeugt, dass die Reflexion von Globalität die Persönlichkeit in einem hohen Maße bilden kann. Erst das Nachdenken führt zu einer eigenen Meinung, regt an Fragen zu stellen und kritikfähig zu werden. Reflexion wird als Schlüsselkompetenz ausgewählt, da sie den Ausgangspunkt für neue kreative Gedanken darstellt.

Das Interesse das Globale Lernen aus einer bestimmten Perspektive, nämlich aus der systemtheoretischen, zu betrachten, resultiert aus der persönlichen Neugierde. In der

Verbindung der Systemtheorie nach Luhmann mit dem Konzept des Globalen Lernens bedeutet diese Arbeit die eigene Einübung eines Umgangs mit Komplexität und stellt Offenheit im Umgang mit Neuem dar.

Meine Annahme ist, dass der Umgang mit Komplexität in einer komplexen Welt über komplexe Zugänge erworben werden kann. Meine Motivation ist es, interessierte LeserInnen an der Auseinandersetzung mit der Annahme teilhaben zu lassen.

1.3 Forschungsfragen und Zielsetzung

Aus dem Erkenntnisinteresse leitet sich nun folgende Hauptforschungsfrage ab:

Wodurch zeichnet sich die Reflexion von Globalität als Schlüsselkompetenz aus?

Aus dieser Hauptforschungsfrage ergeben sich folglich noch weitere Fragen:

Welche Ziele hat das Globale Lernen?

Welche Schlüsselkompetenzen werden im Globalen Lernen angesprochen?

Wie wird Globalität definiert?

Welche Herausforderungen für Lernen entstehen durch Globalität?

Wie wird Reflexion definiert?

Welche Bedeutung hat Reflexion in Lernprozessen?

Warum ist Reflexion als Schlüsselkompetenz im Globalen Lernen wichtig?

Auf welche Art und Weise kann reflektiert werden?

Welche Bedeutung bzw. welches Potenzial hat die Schlüsselkompetenz der Reflexion?

Welche Erfahrungen hat die Autorin mit der Reflexion über Globalität?

Daraus folgt eine weitere Forschungsfrage:

Welche Erkenntnisse kann die Reflexion von Globalität aus systemtheoretischer Perspektive liefern?

Daraus ergeben sich folglich noch weitere Fragen, die bearbeitet werden:

Wie wird der Begriff der Reflexion in der Systemtheorie nach Luhmann verwendet?

Wie wird der Begriff der Globalität in der Systemtheorie nach Luhmann verwendet?

Was sagt Luhmann zum Thema Reflexion aus?

Welche Lernprozesse werden gefördert, wenn Reflexion von Globalität aus systemtheoretischer Perspektive betrachtet wird?

Was wird unter Weltgesellschaft verstanden?

Weiters stellt sich noch die Frage:

Wie anschlussfähig ist das Globale Lernen an das Erziehungssystem gemäß Niklas Luhmann?

Aus dieser Forschungsfrage ergeben sich folglich noch weitere Fragen:

Welche Inhalte des Globalen Lernens können an die Systemtheorie anschließen bzw. in ihr wiedergefunden werden?

Welche Anstöße bringt die Reflexion von Globalität aus systemtheoretischer Perspektive für die Weiterentwicklung von Globalem Lernen?

Das Ziel dieser Arbeit ist es, auf diese Forschungsfragen Antwort zu geben.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel findet die Auseinandersetzung mit Globalem Lernen statt. Da es gegenwärtig keine einheitliche Definition von Globalem Lernen gibt, wird das Konzept fragmentarisch umrissen und seine Ziele verdeutlicht. Globalität wird definiert und als Herausforderung für das Lernen beschrieben. Allgemein werden noch weitere Schlüsselkompetenzen des Globalen Lernens Thema sein. Am Ende des Kapitels soll hervorgehen, wie die Schlüsselkompetenz Reflexion von Globalität im Globalen Lernen verstanden werden kann.

Im dritten Kapitel geht es um den Themenbereich Reflexion. Eine bzw. mehrere Definitionen von Reflexion werden präsentiert und die Bedeutung von Reflexion in Lernprozessen diskutiert. Eigene Erfahrungen mit der Reflexion über Globalität werden zum Schluss zusammengefasst.

Das Hauptaugenmerk im vierten Kapitel liegt auf der Systemtheorie. Das Funktionssystem Erziehung wird grob umrissen. Der Begriff der Globalität, der Weltgesellschaft, der Reflexion, der Zukunftsfähigkeit und der Komplexität, wie sie in der Systemtheorie nach Luhmann verstanden und beschrieben werden, ist Inhalt. Weiters prüft die Autorin und analysiert, inwiefern eine Anschlussmöglichkeit des Globalen Lernens an die Systemtheorie stattfinden kann.

Schlussfolgerungen aus den vorhergehenden Kapiteln bekommen im Resümee ihren Platz.

1.5 Methodik

Der Erkenntnisgewinn passiert mittels Literaturstudien und qualitativer Inhaltsanalyse. Die Systemtheorie und das Konzept des Globalen Lernens unterstützen die Beantwortung der Fragen. Den Korpus der Arbeit - und damit die intensivste Auseinandersetzung - bilden zwei Werke: Einerseits das Buch von Niklas Luhmann "Einführung in die Systemtheorie" (Luhmann 2011) und andererseits jenes von Helmuth Hartmeyer "Die Welt in Erfahrung bringen" (Hartmeyer 2007). Welche Rolle die Schlüsselkompetenz Reflexion von Globalität spielt, soll in den beiden Hauptthemenbereichen Systemtheorie und Globalen Lernens erörtert werden.

Zur Bearbeitung des Forschungsgegenstandes wird ergänzend eine Literatur- und Dokumentenrecherche vorgenommen. Die Recherche umfasst Monographien, Sammelbände, Berichte, Zeitschriften und Inhalte des Internet.

2 Globales Lernen

Dieses Kapitel liefert zunächst eine Übersicht über die Ziele des Globalen Lernens. Danach wird der Begriff der Globalität erörtert und Globalität als Herausforderung für Lernen diskutiert. Weiters wird auf die Schlüsselkompetenzen des Globalen Lernens eingegangen.

2.1 Zur Notwendigkeit des Globalen Lernens

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit dem derzeitigen Forschungsstand. Vorab erfolgt ein Überblick über die Gründe, warum Globales Lernen in der heutigen Zeit einen besonderen Stellenwert einnimmt und zum Thema unterschiedlicher Tagungen (BMUKK Fachtagung Globales Lernen 2012) und Konferenzen (bspw. Konferenz von Maastricht zu Globalen Lernen 2002) wurde.

„Ausgangspunkt Globalen Lernens ist die Hypothese, dass die herkömmlichen Formen, Methoden und Gegenstände des Lehrens und Lernens nicht ausreichen, um der heranwachsenden Generation zu jenem Wissen, jenen Kompetenzen oder Einstellungen zu verhelfen, derer sie bedarf, um sich in einer Welt orientieren zu können, die in wachsendem Maße von der globalen Vernetzung sozialer Beziehungen und von grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Prozessen geprägt ist.“ (Seitz 2002a, 366)

Dieses Zitat erklärt besonders gut, warum eine Notwendigkeit des Globalen Lernens gegeben ist. Dies wird von vielen AutorInnen, welche Globales Lernen als Thema gewählt haben, unterstützt. Es ist besonders zutreffend und der Autor wird besonders oft in der Literatur zitiert und gilt in der AutorInnenschaft zum Thema Globales Lernen als repräsentativ. Der Grund, warum eine neue Form des Lernens notwendig ist, kann damit erklärt werden, dass die Form des Lernens in den Bildungseinrichtungen, wie wir sie hierzulande bzw. in den reichen Gesellschaften des Nordens kennen, noch zu keinem Weg der nachhaltigen Entwicklung geführt hat. Obwohl Bildung als die Zauberformel gehandelt wird und Investitionen in die Bildung gut begründet getätigt werden und sich immer mehr Menschen vom Gedanken des „Lebenslanglernens“ angesprochen fühlen, gibt es noch keine Lösung für einen Ausweg aus globalen Problemen. Ganz im Gegenteil, Bildung hat verstärkt in die ökologische Gefährdung etc. geführt - wie paradox! (vgl. Seitz 2000). Mehr als zehn Jahre später bestätigt Neda Forghani die Notwendigkeit von

Globalen Lernen ein weiteres Mal: Durch die Globalisierung und die Entwicklung zur Weltgesellschaft seien andere und neue Kenntnisse und Einsichten nötig, damit die nächste Generation sich in der zunehmend „globalisierten, vernetzten, komplexen, unüberschaubaren“ (Forghani 2005, 6) Welt bewegen könne. Diesem Anliegen kann das traditionelle Bildungs- und Erziehungssystem den VertreterInnen des Globalen Lernens zufolge nicht gerecht werden (vgl. Forghani 2005, 6):

“Es wird davon ausgegangen, dass die herkömmliche Erziehung und Bildung nicht in der Lage ist, die heranwachsende Generation mit den notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auszustatten [...]. Die Entwicklung zur Weltgesellschaft stellt neue Ansprüche an die Erziehung.” (Forghani 2013)

Der Soziologe Ulrich Beck hat sich mit dem Zusammenhang zwischen Modernisierung und deren Folgen beschäftigt und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass sich daraus Probleme ergeben, welche sich nicht mehr in bestimmten Gruppen sammeln oder lokal begrenzen lassen, sondern, dass es eine übergreifende Globalisierungstendenz gibt, die auf Produktion und Reproduktion wirkt (vgl. Beck 2012). Daraus resultiert, dass herkömmliche Bildung und Erziehung an Aktualität eingebüßt haben und die Notwendigkeit für Globales Lernen gegeben ist. Klaus Seitz hat in seiner Rede auf dem Bonner Kongress zusammengefasst, dass “der Grundgedanke eines Globalen Lernens [...] in zahlreichen pädagogischen Traditionslinien angelegt [ist].” (Seitz 2000) Und zwar:

“In der Idee weltbürgerlichen Erziehung der europäischen Aufklärung, dem pädagogischen Programm der Weltfriedensbewegung vor dem ersten Weltkrieg, in der ‚Education for a World Community‘ des Genfer Völkerbundes, in Rabindranath Tagores Bildungskonzept für Toleranz, in Paulo Freires Befreiungspädagogik [...]” (Seitz 2000)

Das Konzept des Globalen Lernens ist also nicht völlig neu, seine Notwendigkeit aber aktueller als je zu vor. Es folgt nun ein knapper Überblick zur Entstehung des Konzepts Globales Lernen. Zur Vertiefung bietet sich die zusätzliche Lektüre von Hartmeyer (2007) und Seitz (2002) an.

2.1.1 Entstehung Globalen Lernens

Der Bezugspunkt des pädagogischen Konzepts des Globalen Lernens ist die ganze Welt.

An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick über die Eckdaten gegeben werden: Globales Lernen tritt in Österreich in den 1990er Jahren zum ersten Mal als Wortkombination in Erscheinung. In den letzten Jahren wurde Globales Lernen vermehrt Bedeutung beigemessen. In den USA und Großbritannien wird vorrangig der Begriff „global education“ (vgl. Seitz 2002a, 9) verwendet. Aus den Überlegungen zu einem möglichen Unterrichtsprinzip für Interkulturelles Lernen entstand im ÖIE (Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik) die Idee zu einem Unterrichtsprinzip des Globalen Lernens (vgl. Hartmeyer 2007, 49). Namentlich ist Klaus Seitz zu nennen, der in Bonn am 19.9.1991 ein Referat zum Thema „Globale Weltsicht und Schule“ hielt und darin den Zustand der Welt mit dem Wort „Globalisierung“ beschrieb. Seine Leitorientierungen, wie Lernen in der Zukunft aussehen soll, beschrieb er mit den „Prinzipien des Globalen Lernens“ (vgl. Hartmeyer 2007, 49). Auslöser dieses Arbeitsgebiets waren eine Vielzahl von pädagogischen Feldern mehrere Jahre davor. Globales Lernen setzt sich aus Politischer Bildung, Entwicklungspolitischer Bildung, der Globalen Umweltbildung, der Friedenspädagogik, der Menschenrechtserziehung, dem Interkulturellen Lernen sowie dem Ökumenischen und dem Interreligiösen Lernen zusammen (vgl. Hartmeyer 2007, 44) und kann als pädagogische Antwort auf Globalisierung bezeichnet werden (vgl. Scheunpflug 2004, 24).

2.1.2 Der Begriff „Globales Lernen“

Der Begriff „Globales Lernen“ kann, wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird, nicht einheitlich definiert werden bzw. soll ein offenes Konzept bleiben. Im folgenden Zitat wird die Wichtigkeit der Offenheit und die Vielschichtigkeit angesprochen und erklärt.

„Es handelt sich beim Globalen Lernen um ein vielschichtiges Konzept, welches die kontinuierliche Reflexion seiner Inhalte und die Bereitschaft zur Veränderung von Einsichten und Einstellungen als wesentliche Wesensmerkmale beinhaltet. Wer ‚Globales Lernen‘ als Begriff frühzeitig in Stein gemeißelt definieren und im Bildungsbereich fest verankern möchte, läuft Gefahr, zu seiner Erstarrung beizutragen und ihm das zu nehmen, was das Globale Lernen kennzeichnet: Entwicklung, Entfaltung und Entgrenzung.“
(Hartmeyer 2007, 255)

Wie im Zitat gezeigt, kann der Begriff Globales Lernen auf Grund seines Umfangs und Facettenreichtums nur schwer in einigen kurzen Sätzen dargestellt werden. Im

didaktischen Wörterbuch der Pädagogik (2001) wird Globales Lernen als Konzept der Pädagogik angeführt: „Mit globalem Lernen ist gemeint, die Bedeutung des eigenen Handelns für die Probleme der Welt, die auf uns selbst zurückwirken und uns in der ‚Einen Welt‘ betreffen, kennen zu lernen“ (Schröder 2001, 139). Dass der Begriff in einem didaktischen Wörterbuch zu finden ist, zeigt, dass das Globale Lernen insbesondere im schulischen Bereich verortet ist. Auf die Herausforderungen der globalisierten Welt soll mit pädagogischen Mitteln reagiert werden, demnach gilt Globales Lernen als “[d]ie Antwort der Pädagogen auf die globalisierte Welt” (Führung 1998b, 3). Im Handwörterbuch für Umweltbildung ist eine umfassendere Definition zu finden:

„Globales Lernen will eine erweiterte und übergreifende Bildungsperspektive angesichts von Problemen und Chancen der Globalisierung vermitteln. [...] Globales Lernen nimmt zur Herausarbeitung gemeinsam zu lösender Aufgaben aus der Dritte-Welt- bzw. entwicklungspolitischen, Umwelt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturellen Erziehung Impulse auf und stellt deren Zusammenhänge, Überschneidungen und gemeinsame Grundsätze unter die inhaltlichen Zielperspektiven, Zukunftsfähigkeit und nachhaltige Entwicklung“ (Brilling/Kleber 1999, 130f).

Aus dieser Definition geht die Vielschichtigkeit hervor, mit der man es zu tun hat, wenn man sich mit Globalen Lernen auseinandersetzt: Komplexität. Laut Brilling und Kleber ist

“Globales Lernen [...] ein Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen. Es ist kein festumrissenes pädagogisches Programm, sondern vielmehr ein offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung.” (Brilling/Kleber 1999, 130)

Neda Forghani schließt sich dieser Definition an und verstärkt: Es ist ein „offenes Konzept zeitgemäßer und zukunftsorientierter Allgemeinbildung“ (Forghani 2005, 9). “Globales Lernen ist ein Bildungsauftrag zur Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen.” (Forghani 2013)

Welche Ziele können nun aus diesem „offenen Konzept“ (vgl. Forghani 2005, 9) abgeleitet werden?

2.2 Ziele des Globalen Lernens

Globales Lernen wird fälschlicherweise häufig als „Werkzeug für alles“ eingesetzt. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Ziele bzw. der Aufgabenbereich des Globalen Lernens nicht konkret abgegrenzt werden. Deshalb ist es umso wichtiger sich mit den Zielen zu beschäftigen und die unterschiedlichen Zieldefinitionen zu betrachten.

Zielerreichung im Globalen Lernen bedeutet laut Hartmeyer:

“Möglichkeiten zu eröffnen, dass sich Menschen mit allen ihren Erfahrungen, ihrem Wissen, ihren Ideen, Wünschen und Ängsten auf einen Lernprozess in Gemeinsamkeit mit anderen einlassen und das Experiment einer Alternative wagen. [...] Globales Lernen kann beitragen, [...] die menschliche Existenz zu verstehen, [...] zu erkennen, dass [die] veränderten Rahmenbedingungen, [...] immer aufs Neue reflektiert werden sollten“. (Hartmeyer 2001, 28)

Die Ziele des Globalen Lernen waren anfangs vage definiert (vgl. Lieschke 1992). Neda Forghani und Helmuth Hartmeyer vertreten die Meinung, dass dieser pluralistische Ansatz (vgl. Forghani 2013) wichtig ist, um die vielfältigen Zugänge, die es zum Thema gibt, zu gewährleisten.

2.2.1 Pluralistische Ziele

Bei der Beschreibung der Ziele werden in dieser Arbeit unterschiedliche Richtungen betrachtet. Da Globales Lernen „auf die Lernherausforderungen, die sich mit der zunehmenden Globalisierung der Welt ergeben“ (Scheunpflug 2000, 315), reagiert, ist es in Bezug auf seine Ziele einer Kluft in vielerlei Hinsicht ausgesetzt. Es handelt sich um eine Kluft zwischen den Zugängen zu dem Konzept, da Globales Lernen auf der einen Seite eine Methode und auf der anderen Seite ein Konzept ist, dessen Fundament sich in Entwicklung befindet. Wenn Globales Lernen im Gespräch ist, kann nur durch eindeutige Erklärung, wovon die Rede ist, erkannt werden, um welche Debatte es sich handelt. Da es unterschiedliche theoretische Zugänge gibt, weichen die Ziele Globales Lernen von einander ab. Mehr zu dieser Kluft wird im folgenden unterschieden und erklärt. Eine Unterscheidung wird auf der Mikro und Makroebene vorgenommen. In der „Globalisierungsdiskussion [geht es] nicht um Veränderung, sondern um grundsätzlichen Wandel auf der Makro-Ebene gesellschaftlicher und transnationaler Strukturen und auf der

Mikro-Ebene der Lebenswelt“ (Winter 2000, 13). So ist es im Globalen Lernen wichtig, zwischen Mikro- und Makrozielen zu unterscheiden, da sich diese beiden Ebenen teilweise gegensätzlich entwickeln. Paradoxerweise ist es eines der Ziele Globalen Lernens, dass diese Kluft zwischen Mikro- und Makrozielen von den Lernenden zusammengedacht wird. Winter beschreibt bspw. die Dichotomie zwischen „regional und global“ bzw. zwischen „Gesellschafts- und Lebenswirklichkeit“ als Komplexität, die nicht reduziert, sondern im gegebenen Fall durch die Unterscheidung zentraler Begriffe sogar erhöht werden soll (vgl. Winter 2000, 13). (Mehr zu Komplexität im Kapitel 2.3.4 bzw. 4.2.3).

Die Pädagogik und daraus resultierend das Globale Lernen als pädagogisches Konzept (vgl. Hartmeyer 2007, 11) bilden die Verbindung zwischen Mikro- und Makroebene. Auch wenn folgend eine Unterscheidung getroffen wird, kann eine eindeutige Trennung nicht erzielt werden, da jeder erzieherische Vorgang immer in ein politisches und gesellschaftliches Umfeld eingebettet ist (vgl. Mollenhauer in Focali 2007, 11).

2.2.1.1 Mikroziele

Auf der einen Seite beziehen sich die Ziele des Globalen Lernens auf das Bildungskonzept Globalen Lernens, das Bildungsprozesse initiieren möchte, also auf Veränderungen der Mikroebene bzw. auf der Ebene des einzelnen Individuums, und somit auf den biographischen Wandel abzielt:

„In sozialen Prozessen sollen Möglichkeiten der Teilhabe und des Handelns erschlossen werden, um eigenständig entsprechend entscheiden zu können. Globales Lernen sollte die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in einem globalen Kontext fördern.“ (Hartmeyer 2007, 11)

Das Individuum kann jedoch nicht allein dastehen, sondern ist in die Weltgesellschaft eingebettet. Seitz äußert sich dazu kritisch. Er sagt, dass die Möglichkeiten des Menschen durch Wissensvermittlung und eigenes Zutun zur Veränderung zur Weltgesellschaft beitragen, überschätzt würden:

„[D]as Bild des sozialen Wandels, und mehr noch das der soziokulturellen Evolution, [beschreibt] einen Prozess [...], der sich

ohnehin und unabhängig von den Intentionen handelnder Subjekte vollzieht und dem wir ex ante weder eine positive noch eine negative Qualität zuschreiben können“. (Seitz 2006, 34)

Trotzdem dürfen PädagogInnen sich von der Idee einer alltagstheoretischen Entwicklungspädagogik, wie sie Alfred Tremml denkt, anstecken lassen (Tremml 2003, 36) und unbewusst akzeptierte Strukturen (Tremml 2003, 38), wie zunehmende „technische Abhängigkeiten“, „materielle Ausrichtung der Gesellschaft“ und „Zerstörung von Natur“ etc. aufbrechen (ebd.). Hier sind die pädagogischen Ziele für das einzelne Individuum mitzudenken und stellen eine weitere Verzweigung dar. Das pädagogische Ziel umfasst das Einüben von Kompetenzen. Welche Kompetenzen das sind, wird in Punkt 2.5 beschrieben. Forghani schreibt: Globales Lernen „zielt auf die Vermittlung und das Einüben von Schlüsselqualifikationen für einen sinnvollen, effektiven Umgang mit den Bedingungen des globalen Zeitalters“, weiters auf “[d]ie Erschließung der globalen Dimension und einer weltumfassenden Sichtweise in der Erziehung sowie die Vermittlung von zukunftsfähigen Kompetenzen“ (vgl. Forghani 2013) ab. Auf der Mikroebene des Globalen Lernens kann das psychische System Inhalte (Input) aufnehmen und gewisse Folgeschlüsse (Output) daraus ziehen. Der Prozess wie der Inhalt zum Folgeschluss kommt ist sehr komplex und nicht nachvollziehbar.

2.2.1.2 Makroziele

Auf der anderen Seite sind die Ziele des Globalen Lernens im Bereich der Makroebene, der Gesellschaft, angesiedelt, wo es um makrosoziologische Betrachtung geht und der Fokus auf „Welthandelsstrukturen, Mechanismen internationaler Arbeitsteilung und den Ebenen der weltpolitischen Diplomatie“ (Seitz in Rauschenbach/Düx/Sass 2006 b, 69) liegt. Seitz schreibt weiters, dass eine makrosoziologische Sicht von alltäglichen lebensweltlichen Inhalten und Themen ablenken könnte (ebd.).

Niklas Luhmann eignet sich mit seinem Ansatz der „funktional differenzierten Gesellschaft“ (Luhmann 1997, 35) unter der man eine „Theorie der Gesellschaft“ verstehen kann, um eine makrosoziologische Perspektive einzunehmen, da er in seiner Darstellung der Theorie eine generelle Funktionsweise von Systemen bzw. ein gesellschaftliches Gesamtsystem erschließt (vgl. Focali 2007, 23). Die Makroebene kann systemtheoretisch das Verhalten eines Systems als Ganzes gegenüber seiner Umwelt bezeichnet werden.

Die Beobachter können entscheiden, was von der Umwelt in ein System hereingenommen wird bzw. was abgegeben wird.

Es kann zusammengefasst werden, dass die Differenzierung in mikrosoziologische, also lebensweltlich orientierte Ziele, wichtig ist, um diese in makrosoziologische Ziele einzubetten. Dadurch kann ein Verständnis von Zusammenhängen und ein gegenseitiger Hervorbringungsprozess entstehen (vgl. Scheunpflug 2003, 129ff, 141ff). Jedoch wird speziell in der Systemtheorie der makrosoziologische Blickwinkel beachtet, in der die ganze Welt zu einer Weltgesellschaft zusammengewachsen ist. Einfache Zusammenhänge sind nicht mehr gegeben, sondern, wie später noch darauf eingegangen wird, der Umgang mit Globalität wird zum Thema gemacht (siehe 2.4).

2.2.2 Unterschiedliche AutorInnen – unterschiedliche Ziele

Die vage Zieldefinition des Globalen Lernens, wie erwähnt, bringt eine Vielzahl an Zieldefinitionen von unterschiedlichsten AutorInnen und Herangehensweisen hervor.

Ziele laut Bühler (Bühler 1996) beziehen sich auf eine „globale Weltsicht“ mit den vier Dimensionen: „Globale Verantwortung“, „Globaler Erkenntnismodus“, „Fähigkeit für Globalität“, „Globaler Lernmodus“. Bühler vertritt die handlungstheoretische Sichtweise.

Schröck/Scheunpflug (vgl. Scheunpflug 2000, 315) sehen den Umgang mit Komplexitätssteigerung in sachlicher, sozialer und zeitlicher Dimension, den Umgang mit Unsicherheit und mit „Nichtwissen“ als erstrebenswerte Ziele. Die Vertreter der systemtheoretischen (Scheunpflug) bzw. evolutionstheoretischen (Schröck) Zugangsweise erklären, dass es zwei Möglichkeiten im Umgang mit Unübersichtlichkeit und Komplexität gibt: Einerseits kann man die Wirklichkeit vereinfachen bzw. sich diese zurechtrücken, oder man kann andererseits die eigene Bewusstseinsstruktur komplexer werden lassen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2006, 16), worunter nichts anderes verstanden wird, als systemisch denken zu lernen (vgl. Richter, 18ff). Der „Didaktische Würfel“ soll eine Auseinandersetzung mit Weltgesellschaft, räumlicher Dimension und Kompetenzen bewerkstelligen. Schröck/Scheunpflug sehen die Ziele des Globalen Lernen als Suche nach komplexen globalen Zusammenhängen und Inhalten und Globales Lernen soll dazu auffordern, sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen und sie zu reflektieren. Globales

Lernen soll auf die Lernherausforderungen, welche durch Globalisierung entstehen, reagieren. Für Scheunpflug ist es die „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungsstatsache in der Weltgesellschaft“ (Scheunpflug 2004, 24). Eines der zentralen Anliegen des Globalen Lernens ist die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit im weltweiten Horizont (ebd.).

Ziel des Globalen Lernens laut Selby/Rathenow (2003) ist es, Kritik am naturwissenschaftlichen Weltbild auszuüben und sich vom mechanistischen Paradigma zu lösen. Sie beschreiben das Globale Lernen anhand des „Vierdimensionalen Modells“: Raum, Inhalt, Zeit, Inneres. Konkret geht es ihnen um fünf Zielvorstellungen: Systembewusstsein - Perspektivbewusstsein - Bereitschaft - Verantwortung für Nachhaltigkeit zu übernehmen - Bewusstsein universellen Beteiligtsein - die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen - Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen. Für Selby sind die Ziele und Methoden des Globalen Lernens beinahe gleich: „The medium is the message“ (Pike/Selby 1988, 48) schreibt dieser. Selby und Rathenow sind insofern interessant, weil sie an der Entwicklung des Begriffs „Global Education“ durch die Entstehung des „Centre for Global Education“ (2003, 13) mitgewirkt haben. Die Kritik von Selby und Rathenow an der herkömmlichen Schule motivierte sie zu einer Serie von Veranstaltungen für PädagogInnen aus aller Welt, um diese mit der Idee einer gerechten Weltordnung vertraut zu machen.

Klaus Seitz äußert sich zur Bildung in der Weltgesellschaft bzw. Globalen Lernens so:

“Globales Lernen zielt die Entfaltung der Persönlichkeit und der Kompetenzen der Menschen. Es möchte durch die Vermittlung von Wissen, Motivation und ethischer Orientierung und durch Anregung entsprechender Lernprozesse Menschen dazu befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und in dem eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Entwicklung zu leisten.” (Seitz 2006b, 63ff)

Krämer unterscheidet als Ziel von Globalen Lernen eine „Subjektorientierung“, „Sachorientierung“ und „Werteorientierung“ (vgl. Jahrbuch - Globales Lernen 2008, 7). Das Ziel Kompetenzen für ein verantwortliches Leben im globalen Horizont lernen teilt dieser ebenfalls wieder in drei Blöcke „Erkennen“, „Bewerten“, „Handeln“ (ebd.), welche die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung darstellen (vgl. Schreiber 2007,

34ff).

Laut Hartmeyer geht es um die Kompetenz, komplexe Fragestellungen und deren Beantwortung zu entwickeln, Handlungsfähigkeit (vgl. Kiper/Mischke 2008, 11ff) zu erreichen und Selbstbestimmung zu fördern. Eine inhaltliche Grundlage bildet soziale Gerechtigkeit und die Auseinandersetzung mit der Entwicklung in der Welt. Die Verbundenheit mit Politik, Sozialem, Wirtschaft, Kultur, Religion und Menschenrechten ist bei vielen Themen und Anliegen gegeben. Der Umgang mit der Komplexität in der Welt, diese in Erfahrung zu bringen bzw. dieses Wissen einzuordnen, sind kurz gefasst die Ziele des Globalen Lernens (vgl. Hartmeyer 2007, 11).

Helmuth Hartmeyer bietet dazu eine Zusammenfassung der Ziele:

Ziele des Globalen Lernens (vgl. Hartmeyer 2007, 51ff):

- Umgang mit Herausforderung und Überforderung durch den Diskurs der globalen Nachhaltigkeit
- Werkzeug zur Konfliktbewältigung
- Erweiterung von Toleranz und Akzeptanz anderer Kulturen sowie Horizonterweiterung
- Reflektieren und Selbsterfahren, vorzugsweise durch Aktivitäten, von unterschiedlichen Werten und Stellenwerten wie Religion, Sprache etc.
- Abbau von Angst vor Unbekanntem und Ungewohntem
- Überwindung des Eurozentrismus

2.2.3 Konzeptionelle Ziele

„Am Beginn des 21. Jahrhunderts, nach 30 bis 40 Jahren entwicklungspädagogischer Praxis ist es an der Zeit, in den Konzepten und Materialien die Hinterlassenschaften der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts zu entrümpeln. Es ist notwendig, neue, zukunftsfähige Konzepte zu entwickeln, [...] der Lebenssituation der Adressaten und Adressatinnen gerecht werden, [...] die unter heutigen, postmodernen Bedingungen aufwachsen; und die [...] die Tatsache ernstnehmen, dass sich die Welt als Gegenstand Globalen Lernens im Zuge der fortschreitenden Modernisierung und Globalisierung grundlegend gewandelt hat.“ (Asbrand 2002b, 16)

Das Zitat zeigt, dass es Zeit wird, sich mit der konzeptionellen Seite des Globalen Lernens

auseinanderzusetzen. Die konzeptionellen Ziele werden, wenn man an Globales Lernen denkt, immer wieder vergessen, da weitgehend die Methode der Vermittlung, also die Didaktik im Mittelpunkt steht. Die Vielzahl der Vermittlungsmethoden macht es schwer, einen eindeutigen Zugang zu erkennen:

“Von daher dürfte es in den nächsten Jahren eine Herausforderung sein, sich dieser unterschiedlichen Unterschiedlichkeiten bewusst zu werden, sie konzeptionell durchzuarbeiten, deren jeweilige Anknüpfungsmöglichkeiten für die Praxis zu erproben und ihre Effektivität zu evaluieren.” (Scheunpflug 2007/2008, 2)

Die Entwicklung von neuen Konzepten und Theorie benötigt eine erneute Diskussion über Ziel und den Gegenstand Globalen Lernens. Um eine gute Praxis langfristig zu gewährleisten, benötigt es ein gutes theoretisches Fundament. Ein weiterer Orientierungspunkt liegt in der bildungspolitischen Lobbyarbeit. Das Ziel wäre, in den unterschiedlichsten Institutionen und Bildungseinrichtungen und (Lehrer)Ausbildungen, sowie in Lehrplänen und Büchern und Zeitschriften, Globales Lernen zu installieren. Es sollen neue Personen erreicht werden (vgl. Asbrand 2002b, 17). Asbrand zählt eine Vielzahl von Fragen auf, welche noch auf eine Beantwortung warten, es gibt also noch viel (wissenschaftlich) zu tun.

Sinnvoll erscheint mir hier, einen kleinen Ausflug in die Theoriegeschichte zu machen, um die Nachvollziehbarkeit der konzeptionellen Entwicklung des Globalen Lernens zu leisten. Die Entwicklungen von Konzepten und Ansätzen stehen immer in enger Verbindung mit den unterschiedlichsten Entwicklungstheorien. Globales Lernen wurde von der Dependenz- und Modernisierungstheorie mitgeprägt.

2.2.3.1 Modernisierungstheorie

Die Modernisierungstheorie entstand Ende der 1940er Jahre und gestaltete bis in die 1970er Jahre das dominierende Wissenschaftsparadigma (vgl. Heintz/Münch/Tyrell 2005, 95f). Lerner sieht fünf Charakteristika als Zeichen von Modernität an: „ein sich selbst tragendes Wirtschaftswachstum, ein demokratisches Repräsentativsystem, die Verbreitung säkular-rationaler Normen, zunehmende Mobilität und die Ausprägung von empathischer Fremd- und individualistischer Selbstwahrnehmung“ (Lerner 1968, 387). Das vorherrschende Leitbild war die „kapitalistische und demokratische westliche

Gesellschaft“ (Scheunpflug/Seitz 1995, 34) und enthielt zentrale Grundtheoreme, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

- a) Mobilisierungstheorem: Die Ursachen der Moderne sind endogen bedingt (vgl. Mergel 1997, 203ff; Portes 1976, 66).
- b) Partizipationstheorem: Der Wohlstandsanstieg durch die Industrialisierung macht eine Partizipation der Menschen möglich (vgl. Degele/Dries 2005, 72).
- c) Säkularisierungstheorem: Durch die Differenzierung von anderen Bereichen verliert der Einfluss der Religion an Bedeutung (vgl. Pollack 2011).
- d) Theorem der Konfliktinstitutionalisierung: Durch die Institutionalisierung der Austragungsformen von Konflikten wird deren Störwert reduziert (vgl. Lepsius 2009, 229).
- e) Differenzierungstheorem: Verschiedene gesellschaftliche Bereiche lösen sich voneinander und folgen einer eigenen Logik (vgl. Luhmann 2012).

In der Modernisierungstheorie geht man davon aus, dass die Unterentwicklung ein frühes Stadium einer gleichen Entwicklung aller Gesellschaften ist (vgl. Rostow 1997, 302). Durch Entwicklungshilfe kann ein Wandel erzielt werden (vgl. Menzel in Scheunpflug/Seitz 1995, 33f).

2.2.3.2 Dependenztheorie

In Abgrenzung zur Modernisierungstheorie entwickelte sich in den 1960er Jahren die Dependenztheorie in Lateinamerika. Ihre zentrale These ist, dass der unterschiedliche Entwicklungsstand der verschiedenen Regionen der Welt nicht in erster Linie auf endogene Faktoren zurückzuführen ist. Endogene und exogene Faktoren sind miteinander verbunden bzw. sind abhängig von einander. Der unterschiedliche Entwicklungsstand basiert auf einem ungleichen Verhältnis von Macht, Ausbeutungs- und Abhängigkeitsverhältnissen (vgl. Heintz/Münch/Tyrell 2005, 97f). Entwicklung kann durch Aufhebung der Beherrschung und Abhängigkeit erreicht werden (vgl. Evers in Scheunpflug/Seitz 1995, 35).

2.2.3.3 Theoriepluralismus

Gegen Ende der 1970er Jahre setzt das sogenannte Scheitern der großen Theorien ein. Da erwartete Ziele durch Modernisierung (vgl. Menzel 1997, 129ff) nicht erreicht wurden,

kam es zum Ende der „Großen Theorien“ (ebd.) und dieses führte zu einem „Theoriepluralismus“ (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995, 36ff). Neue umfassende Theorien entwickelten sich (bspw. Konstruktivismus, Systemtheorie, Evolutionstheorie), die in den unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen diskutiert wurden (ebd.). Dabei haben sich in Bezug auf Globales Lernen weitere Positionen herauskristallisiert, die sich auf die konzeptionelle Weiterentwicklung beziehen: Sie teilen sich in die sogenannte handlungstheoretische, evolutionstheoretische und in die systemtheoretische Richtung.

2.2.3.3.1 Handlungstheorie

Die Erziehungswissenschaft wurde in den 1970er Jahren von den Handlungstheorien geprägt. Man glaubte an die Machbarkeit und dass durch Erziehung die lernenden Subjekte erreicht werden können. Handlungstheoretische Konzepte sind in historischer und ideologischer Hinsicht eng an die Dependenztheorie gebunden (vgl. Asbrand 2002b, 14) mit dem Ziel der Befreiung von gesellschaftlichen und politischen Zwängen. Sie vertreten zumeist ein holistisches Welt- und Menschenbild (Bühler 1996; Selby 2000; Selby/Rathenow 2003).

Das Papier von VENRO (VENRO 2000) fasst in fünf Grundsätzen zusammen, was unter dem handlungstheoretischen Paradigma verstanden werden kann.

“Zu den Elementen Globalen Lernens zählen:

- Das Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung, wie es auf dem Umweltgipfel 1992 in Rio de Janeiro in der “Agenda 21” formuliert wurde;
- ein Menschenbild, das politische Handlungsfähigkeit, “Empowerment”, Selbstbestimmung und die Fähigkeit zur Selbstorganisation (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 116) als Voraussetzung von persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung ansieht;
- eine Methode der Ganzheitlichkeit und der Vielfalt des Lernens, die auf einen partizipatorischen, lebenslangen Lernprozess zielt;
- das Lernziel der Befähigung der Menschen zu selbstgesteuertem Lernen, zur Wahrnehmung von Globalität und zur Mitgestaltung der Weltgesellschaft.” (VENRO 2000, 2)

Das Fehlen einer Metatheorie in der Handlungstheorie gibt Anlass, um sich neu zu

orientieren und sich nach anderen Theorien, welche besser passen könnten umzuschauen. Neben diesen Ansatz werden Forderungen nach neuen Ansätzen gestellt, die über den handlungstheoretischen Ansatz hinaus gehen. Globales Lernen steht vor der Herausforderung sich einer evolutions- und systemtheoretischen Perspektive anzunähern (vgl. Asbrand 2002b, 14), weil die Handlungstheorie einen zu hohen Anteil an "Postulativpädagogik" vermittelt und das Anliegen über die Komplexität der Welt aufzuklären verfehlt wird (vgl. Scheunpflug 2007, 12).

2.2.3.3.2 Evolutionstheoretischer und systemtheoretischer Ansatz

Scheunpflug, Schröck (2002) und Tremml (2004) haben sich mit dem evolutionären und systemtheoretischen Ansatz Globalen Lernens beschäftigt, welcher auf einer systemtheoretischen Analyse der Globalisierung basiert. Globalisierung, welche von Luhmann als Entwicklung zur Weltgesellschaft beschrieben und durch lerntheoretische und anthropologische Überlegungen gestützt wird, beschreibt Scheunpflug in drei Hauptpunkten (vgl. 2007, 13):

1. Komplexität der Weltgesellschaft: Entgrenzung des Raums und eine Komplexitätssteigerung in dreierlei Perspektive (sachlich, zeitlich, sozialer); Wachstum ist global gesehen risikoreich und begrenzt; Wissen verliert an Bedeutung; Fremdes und Vertrautes stoßen aufgrund des Sozialen Wandels im Nahbereich aufeinander; Abstraktes Denken bietet sich als Lösung an (Scheunpflug/Schröck 2002, 6ff).
2. Orientierungen im Nahbereich: Man geht davon aus, dass der Umgang mit Komplexität den Menschen, der auf den Mesokosmos (auf die unmittelbare - sinnlich wahrnehmbare Umgebung) ausgerichtet ist. „An diesen sog. Mesokosmos der überschaubaren Nähe sind wir Menschen evolutionär angepasst.“ (Tremml 2000, 33) Fähigkeit Probleme (sinnlich erfahrbare) zu lösen werden innerhalb von überschaubaren Gruppen mit dem Schwerpunkt auf ethisches Handeln bearbeitet. Ethisch verantwortliches Handeln bezieht sich auf weit entfernte Menschen, auf zukünftige Generationen und die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschen (Tremml 1993b; Scheunpflug/Schmidt 2002). Dazu gehört noch das Einüben einer abstrakten Sozialität (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, 7).
3. Lerntheoretischer Aspekt: Selbstorganisiertes Lernen der Lernenden soll berücksichtigt werden (evolutionäres Konzept); Es wird kein methodischer Zugriff auf das Bewusstsein

durch die Pädagogik forciert (Scheunpflug/Seitz 1993; Tremml 1993a; b); Lernen wird als ein individueller, autopoietischer Vorgang verstanden, der durch die Umwelt angeregt wird (vgl. Scheunpflug 2001, 74).

2.2.3.3.2.1 Evolutionstheoretischer Ansatz

Erziehung ist die Veränderung eines vorherigen Zustandes. Wie diese Veränderung zu Stande kommen kann bedarf vieler Schritte zwischen dem vorliegenden Zustand und dem erstmaligen Auftreten einer solchen Veränderung. Diese Zwischenschritte sind vielmals unsichtbar und bilden die abstrakte Verbindung zwischen Anfang und Endzustand eines Lernprozesses (vgl. Tremml 2004, 19ff). Anhand des evolutionspädagogischen Ansatzes bzw. der biologischen Evolutionstheorie (vgl. Tremml 2004, 31ff; vgl. Kaufmann 1995), wird versucht die Veränderung des Menschen zu erklären: Laut Charles Darwin geht es in der Evolutionstheorie darum, dass die Lebewesen das Bestreben haben, ihre Gattung zu vermehren. Es herrscht eine Konkurrenz um Ressourcen bzw. die Eigenschaften der Lebewesen werden modifiziert, da diejenigen Lebewesen, welche anpassungsfähig sind, eine höhere Überlebenswahrscheinlichkeit aufweisen (vgl. Tremml 2004, 37ff). Es geht folglich darum, dass man sich an spezifische Situationen anpassen kann und dadurch einen kleinen, aber nützlichen Vorteil gegenüber den Anderen aufweisen kann:

„Das kann auch darin bestehen, im richtigen Augenblick nichts zu tun oder aber mit den anderen zu tun, also mit ihnen zu kooperieren. Unter Umständen können dabei, wie wir noch sehen werden, die durchschnittlichen Eigenschaften den überdurchschnittlichen überlegen sein.“ (Tremml 2004, 39)

Unter bestimmten Bedingungen gibt es bessere Anpassungsbedingungen zum Beispiel „[d]ort wo, wie in der Evolution, die Zukunft nicht vorhersehbar ist, erhöht Varianz die Anpassungsmöglichkeit an veränderte Umwelten“ (Tremml 2004, 40). Die Evolutionstheorie nimmt als Position der Betrachtung eine gottähnliche Position ein und „wählt nämlich die Position eines fiktiven Beobachters, der aus weiter Ferne viele tausende, ja viele Millionen Jahre der Entwicklung überblicken kann,“ (Tremml 2004, 35) ein. Zusammengefasst spricht man von dem „Prinzip der Variabilität“ und dem „Prinzip der Selektion“ (vgl. Tremml 2004, 42).

“In diesem Ansatz geht es Globalem Lernen darum, Lernende auf das Leben in einer

Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lehren und entsprechend Kompetenzen zu erwerben” (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, 272). Die Evolutionstheorie besagt, dass der Mensch ein Nahbereichswesen ist und so auf die Wahrnehmung von sozialen Gruppen beschränkt ist. Die Weltgesellschaft und ihre Komplexität kann laut Evolutionstheorie nicht wahrgenommen werden und überfordert (vgl. Asbrand 2002a, 15). Tremml beschreibt weiters, dass bewusstes Denken und Planen relativiert werden muss bzw. dass es eine Illusion sei, dass der Mensch zur freien Handlung fähig sei (vgl. 2004, 45f). Darauf ist zu reagieren, speziell, wenn der bisher angenommene starke „Einfluss intentionaler, bewusster und planmäßiger Einflussnahmen eines Subjektes auf seine soziale Umwelt“ (ebd.) stark relativiert wird. Die Herausforderung liegt hier in der Aneignung von neuen Kompetenzen. In der Literatur wird immer wieder vom Umgang mit Widersprüchen und dem Lernen vom abstrakten Denken gesprochen, die den Umgang mit heterogenen Situationen in der Zukunft ermöglichen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000, 7). Es soll nur mutig genug abstrahiert werden, da „auf den verschiedensten Ebenen die gleichen Muster“ (Tremml 2004, 55) entdeckt werden können. Dadurch sollen allgemeine Merkmale extrahiert werden, die eben als allgemein gelten können.

2.2.3.3.2 Systemtheoretischer Ansatz

Im systemtheoretischen Ansatz bedient man sich des systemtheoretischen, weitaus abstrakteren Blickwinkels Luhmanns. Er stellt das Konzept der funktionalen Differenzierung in den Mittelpunkt seiner modernitätstheoretischen Analyse. Mit der Theorie von Luhmann lassen sich unterschiedliche Bereiche wie Wirtschaft, Wissenschaft, der Staat, Familie und Erziehung etc. als “Aspekte und Differenzierungen des Sozialen, als Systeme in der Gesellschaft [...]” beschreiben (vgl. Seitz 2002, 104). Nicht Menschen sind der Mittelpunkt seiner Theorie, sondern Systeme und deren Funktionsweisen. Organische Systeme sind Lebewesen im Allgemeinen und psychische Systeme werden mit menschlichen Bewusstsein umschrieben. Soziale Systeme können als Systeme verstanden werden, die autopoietisch sind, also eine “Selbstorganisationsfähigkeit” (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 14, 116) haben und sich selbst immer wieder herstellen. Der Mensch wird als Begriff bei Luhmann nicht verwendet, dieser setzt sich aus “psychischen” und “kommunikativen” Systemgeschehen zusammen (vgl. Focali 2007, 22ff). Krasimir Abdelhalig, der sich in seiner Dissertation ebenfalls mit Luhmann

auseinandersetzt, schreibt, warum sich Luhmann als Theoretiker anbietet, wenn es um Globalisierung geht:

„Denn seine Variante der Weltgesellschaftstheorie ist [...] Teil einer ausgearbeiteten Theorie der modernen Gesellschaft, die mit den klassischen vergleichbar wäre. Nach Luhmanns Auffassung sind nicht die räumlichen Grenzen (z. B. die Grenzen zwischen Nationalstaaten), sondern die Sinn Grenzen zwischen den funktional ausdifferenzierten und tendenziell weltweit operierenden sozialen Systemen (z. B. die Subsysteme der Weltwirtschaft, der Weltpolitik, der weltweiten Wissenschaft oder des Weltrechts) für das Verständnis der modernen Gesellschaft konstitutiv. Aus dieser Perspektive ist das, was heute allgemein ‚Globalisierung‘ genannt wird, – und darin ist Luhmanns Ansatz umfassender als jedes Globalisierungskonzept – nichts anderes als die logische Folge einer historischen Entwicklung, die zur Durchsetzung der funktionalen Differenzierung als primäre Differenzierungsform der Gesellschaft führte. Luhmann selbst grenzte sich allerdings von den Klassikern des Faches ab, indem er ihnen in Bezug auf die Theoriebildung mangelnde Komplexität vorwarf.“ (Abdelhalig 2007)

2.2.4 Zusammenfassung und Überleitung zu Globalität

In diesem Abschnitt wurden die Ziele des Globalen Lernens und seine pluralistischen Zugänge erörtert. Unterschiedliche AutorInnen wenden sich auf unterschiedlichste Art und Weise dem Thema Globales Lernen und seinen Zielen zu. Es können keine eindeutigen Ziele des Globalen Lernens festgelegt werden, da gerade diese Offenheit das Globale Lernen ausmacht: Entwicklung, Entfaltung und Entgrenzung. Die zwei unterschiedlichen Zielebenen des Globalen Lernens, nämlich die pädagogischen und die konzeptionellen Ziele, wurden kurz umrissen. Auf die handlungstheoretische bzw. auf die systemtheoretische Zugangsweise wurde ein besonderes Augenmerk gelegt. Ebenso bekam ein Überblick über die systemtheoretische Zielsetzung besonderen Stellenwert, da der Systemtheorie ein eigenes Kapitel (4) gewidmet wird.

2.3 Begriffe der Globalität

In diesem Unterkapitel werden Begriffe wie Globalität, Globalisierung, Weltgesellschaft, Komplexität und Zukunftsfähigkeit aufgegriffen und von unterschiedlichen Autoren definiert. In Hinblick auf meine Arbeit werden diese Begriffe als allgemeine Begriffe verwendet, wohl wissend, dass diese Begriffe auf unterschiedliche Art und Weise, je nach

Kontext zur Anwendung kommen.

2.3.1 Globalität

In der Brundtlanddefinition von nachhaltiger Entwicklung (Hauff 1987, 46) nahm der globale Gedanke bzw. der Begriff der Globalität einen Platz ein. Im Bericht der Brundtland-Kommission erscheinen unter dem Titel „Our Common Future“ erstrebenswerte Ziele der nachhaltigen Entwicklung und ein nachhaltiges Modell für die Weltgesellschaft (vgl. ebd.). In der Rio-Konferenz von 1992 stand der globale Gedanke im Mittelpunkt (Lexikon der Nachhaltigkeit 2013). Globalität ist einer der vier allgemein anerkannten Grundsätze des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung.

Um sich dem Begriff der Globalität anzunähern, wird die Klärung des Begriffs selbst benötigt. Vorweg soll gesagt werden, dass es sich bei Globalität um ein allgemein gehaltenes, abstraktes Konzept handelt und der folgende Umriss eine Skizze darstellt. „Globalität“ meint zunächst einen „Zustand globaler Vernetzung und Verdichtung“ (Künhardt/Mayer 2011, 4). Globalität kann als ein Zustand gesehen werden, der das Ergebnis bzw. Zwischenergebnis der Globalisierung darstellt (vgl. Mayer 2010, 3). Bei Globalität geht es um die „globale Reichweite eines Verhaltens, Handelns, Vorkommens, Denkens – mit dem Anspruch, auf die ganze Welt, den ganzen Globus, das gesamte Handlungsfeld gerichtet zu sein, bzw. zu zielen“ (ebd.).

Beck unterscheidet zwischen „Globalismus“, „Globalität“ und „Globalisierung“: Globalisierung „betont den Prozesscharakter des Transnationalen“ (Beck 1997, 150). Er versteht unter „Globalität [...] eine nicht hintergehbare Bedingung menschlichen Handelns am Ausgang dieses Jahrhunderts“ (Beck 1997, 35). Konkret definiert er:

„Globalität heißt: Die Einheit von Nationalstaat und Nationalgesellschaft zerbricht; es bilden sich neuartige Macht- und Konkurrenzverhältnisse, Konflikte und Überschneidungen zwischen nationalstaatlichen Einheiten und Akteuren [...], transnationale Akteuren, Identitäten, sozialen Räumen, Lagen und Prozessen [...].“ (Beck 1997, 46f)

Er ist der Meinung, dass „Globalität“ letztlich „Weltgesellschaft“ meint (Beck 1997, 150) und Globalität für den „Ist-Zustand“ (Beck 1997, 27f) der mittlerweile globalen Gesellschaft

steht. Klar zu unterscheiden vom "Globalismus"

"als alles durchdringende, alles verändernde Weltmarktherrschaft. Dabei geht es nicht darum, (welt)wirtschaftliches Handeln zu verteufeln. Vielmehr soll das in der neoliberalen Ideologie des Globalismus verkündete Primat und Diktat des Weltmarktes für alle - für alle Dimensionen der Gesellschaft - als das aufgedeckt werden, was es ist: ein ins Gigantische projizierter, antiquierter Ökonomismus, eine Erneuerung der Geschichtsmetaphysik, eine sich unpolitisch gebende Gesellschaftsrevolution von oben." (Beck 1997, 195)

Der Diskurs über Globalität und Globales Lernen wird verstärkt in westlichen Ländern geführt, wobei der brasilianische Soziologe Paulo Freire eine Ausnahme bildet (vgl. Hartmeyer 2005, 22). Wintersteiner merkt an, dass Globalität ein gewisser Herrschaftsanspruch unterstellt werden kann. „Der Diskurs der Globalität spricht die Sprache der Herrschaft. Diese Tendenz zum Herrschaftsanspruch macht vor der Pädagogik nicht Halt“ (Wintersteiner 1999, 304) und es gibt Stimmen, die sagen "Globalization is what we in the Third World have for several centuries called colonization" (Khor 1995, 16 in Croucher 2004, 10).

Globalität stellt laut Mayer die höchste Stufe der global ausgereiften Entwicklung dar, wo der Mensch in der Lage ist sich reflexiv zu verhalten und sein Handeln mehr und mehr beeinflussen kann (vgl. Mayer 2010, 3). Man kann derzeit von Globalisierung sprechen, der Zustand der Globalität ist noch nicht erreicht. Der Begriff Globalität kann also der höchstmögliche Verbreitungsgrad eines Sachverhalts (der Globalisierung) (ebd.) genannt werden.

2.3.2 Globalisierung

In diesen Abschnitt wird ein Zugang zum Begriff der Globalisierung gegeben:

"Globalisierung wird von Individuen wie von Institutionen erfahren als ein irreversibler Verlust an Durchschaubarkeit und Gestaltbarkeit, als Ausgeliefertsein gegenüber irrationalen, übermächtigen und unvorhersehbaren Kräften, die sich offenbar der individuellen oder politischen Einflussnahme entziehen." (Seitz 2002, 46)

Seitz spricht die Verschlungenheit und Komplexität an, die mit dem Begriff Globalisierung mitgeliefert wird. Globalisierung ist nichts, was unter Diskussion oder durch gemeinsamen gesellschaftlichen Einverständnis passiert, es geschieht leise "hinter unserem Rücken" (Seitz 2000) und kann, wie es Beck nennt, sogar zum "Globalisierungsschock" (Beck 1997, 33) führen, aus dem "Globalisierungsgewinner" (Beck 1997, 23) wie "Globalisierungsverlierer" (Beck 1997, 204) hervorgehen.

Kolland definiert Globalisierung „als eine Menge sich gegenseitig verstärkender Transformationen, die mehr oder minder simultan verlaufen und sowohl integrierend als peripherisierend wirken“ (Kolland 2010, 21). Für solche Transformationen sind "Transformationsleistungen" zu entfalten. Für diese sind Bewusstsein und Reflexionsfähigkeit in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft zu entwickeln (vgl. Röpke 1998). Eine weitere Definition zur Globalisierung stammt von dem Soziologen Anthony Giddens: Er beschreibt sie als

„[e]ine Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse an einem Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“ (Giddens 1995, 85)

Es wird sichtbar, dass es eine große Anzahl an Definitionen von Globalisierung gibt. Sie hängen von der unterschiedlichen Sicht auf Globalisierung ab und sind untrennbar mit dem sozialen Standort und den Ausgangsüberlegungen verbunden (vgl. Seitz 2002a, 55). Dieser Meinung sind die ältesten Vertreter der deutschsprachigen Globalisierungsforschung (vgl. Altvater/Mahnkopf 1999, 20). Sie zeigen, dass Globalisierung ein häufig gebrauchtes, aber zumeist unhinterfragtes Modewort geworden ist, ohne dass es eine „einigermaßen verbindliche Definition, Umschreibung oder Eingrenzung des Begriffs“ (ebd.) gebe, deshalb könne keiner „der führenden Theoretiker [...] einen größeren Wahrheitsgehalt für sich beanspruchen als die anderen“ (Gruppe von Lissabon 1997, 48).

2.3.3 Weltgesellschaft

Weltgesellschaft ist ein Begriff, der im Zusammenhang mit Globalem Lernen immer wieder zu finden ist. Weltgesellschaft meint jene Gesellschaft oder jenes soziale System, das

durch Globalisierung entsteht bzw. entstanden ist. Es kann als das Zusammenwachsen der Gesellschaft(en) gesehen werden. Globales Lernen kommt mit dem Begriff deshalb immer wieder in Berührung, weil er die Verflochtenheit in globale Zusammenhänge und die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten, die in der Gesellschaft allgegenwärtig sind, zum Thema macht (vgl. Seitz 2000). Weltgesellschaft ist ein „Rahmen [...], innerhalb dessen sich soziale Globalisierungsprozesse vollziehen“ (Seitz 2002a, 50).

Ein Erziehungswissenschaftler, der sich des Begriffes immer wieder bedient und sich an die Systemtheorie anlehnt, ist Klaus Seitz. Zur Weltgesellschaft sagt dieser Folgendes:

„Mein Aufriss der sozialwissenschaftlichen Konzeption der Weltgesellschaft rekurrierte dabei, nach sporadischer Prüfung und Diskussion verschiedener Ansätze, in erster Linie auf Elemente der Gesellschaftstheorie Luhmanns, insofern hier das Paradigma einer Weltgesellschaft am konsequentesten entfaltet wird. Der systemtheoretische Ansatz erlaubt es nicht nur, Weltgesellschaft als Kontext, in dem sich Bildung ereignet, zu beschreiben, sondern auch Erziehung als weltgesellschaftliches Funktionssystem, das selbst soziale Globalisierungsprozesse vollzieht sowie solchen ausgesetzt ist, zu begreifen. Weiterhin eröffnet die von dieser Theorie eingenommene evolutionäre Perspektive auch die Möglichkeit, den gesellschaftlichen Wandel als kollektiven Lernprozess zu rekonstruieren.“ (Seitz 2002a, 453)

Für Niklas Luhmann ist „Gesellschaft eindeutig Weltgesellschaft“ (Luhmann 2012, 585). Er erklärt die Weltgesellschaft als die Gesamtheit der für einander erreichbaren Kommunikation. In der Systemtheorie herrscht die Vorstellung vor, dass soziale Systeme auf Kommunikation aufbauen (vgl. Luhmann 2012, 557). Kommunikation sprengt in der heutigen Zeit Grenzen durch die Globalisierung der Medien etc. Die Entgrenzung des Sozialen ist die Folge und er erklärt, dass es in einer Gesellschaft, wo Echtzeit-Kommunikation über große räumliche Distanz (bspw. über Skype) möglich ist, kein Außen mehr gibt und man daher von einer Weltgesellschaft sprechen kann, da sie für sich selber nicht mehr zur Umwelt werden kann bzw. dadurch für alle anderen sozialen Systeme Umwelt wird (vgl. Heintz/Münch/Tyrell 2005, 106f). Indikatoren für eine Gesellschaft wie „Identität oder Wir-Gefühl“ entsprechen nicht mehr (Esser 2004, 205). Eine starke Identität schafft Ruhe, Sicherheit und Wohlfühl bzw. ein starkes Wir-Gefühl bedeutet eine klare Orientierung und Positionierung (Regenthal 2009, 81).

Altvater und Mahnkopf stehen dem Begriff Weltgesellschaft kritisch gegenüber:

„Weltgesellschaft [ist] zugleich ökonomische Wirklichkeit und soziale Schimäre. Der Prozess der Globalisierung treibt [...] die Weltgesellschaft hervor und ist zugleich die Garantie dafür, dass eine Weltgesellschaft, die den Namen ‚Gesellschaft‘ verdient, nicht entsteht“ (Altvater/Mahnkopf 1999, 74, 119).

Die Utopie, die ein Begriff wie Weltgesellschaft mit sich bringt und damit eine Einheit oder eine solidarische bzw. gerechte Weltgemeinschaft meint, kann mit diesem Zitat verdeutlicht werden.

Zusammengefasst kann man sagen, dass Globalität für ein Leben in der „Weltgesellschaft“ steht, in dem das Handeln der Menschen und deren Handlungsspielräume über Staatsgrenzen hinweg reichen. Das bedeutet laut Beck, dass wir jetzt in einer Weltgesellschaft leben und die Vorstellung von geschlossenen sozialen Räumen fiktiv ist (vgl. Beck 1997, 28f). Weltgesellschaft als Begriff deutet in seiner Vielfalt ein Umdenken, möglicherweise sogar einen Paradigmenwechsel an, der mitunter von der Pädagogik bzw. dem Globalen Lernen mitgetragen wird. Globalisierung bleibt nach wie vor ein undurchschaubarer Begriff, der gleichzeitig eine Vereinheitlichung in gewissen Bereichen anzeigt, der aber nicht automatisch Solidarität bzw. eine weltbürgerliche Identität mitsichbringt. Laut Trembl kam “[d]iese neue Weltgesellschaft [...] offenbar zu schnell, ist uns zu nah und dazu noch viel zu komplex, als dass wir noch einen Standort finden könnten, von dem aus wir sie vollständig überblicken könnten” (Trembl 2000, 251). Globales Lernen setzt sich für weltbürgerliche Kompetenzen bzw. einer Lebensform für zukünftige Generationen ein.

2.3.4 Komplexität

Der Begriff der Komplexität ist sehr häufig im Zusammenhang mit Globalen Lernen zu finden, deshalb soll dieser hier umrissen werden. Je nach Autor und Wissensgebiet wird Komplexität unterschiedlich definiert. In der Systemtheorie gilt die Vielfalt (Varietät, “variety”) als Maß der Komplexität eines Systems. Als Vielfalt kann man die Anzahl der unterscheidbaren Zustände, die ‚Menge von Möglichkeiten‘ verstehen, die ein System einnehmen kann” (Röpke nach Ashby 1977, 21). Elmar Anhalt hat deshalb eine Systematisierung vorgeschlagen: Er „sieht eine Differenz zwischen komplexen Situationen

und komplexen Sachverhalten“ (Anhalt 2012, 63). Ulrich Beck (u.a.) betrachtet Komplexität als wesentliches Merkmal unserer Informationsgesellschaft. Ein Anstieg von Komplexität ist zu vermerken. Scheunpflug definiert Komplexitätszunahme

„als eine Informationssteigerung pro Zeiteinheit. Komplexität nimmt, bedingt durch die technische Entwicklung, in rasantem Tempo zu. Soziale Systeme können unter anderem darauf reagieren, indem sie ihre eigene Komplexität ausdifferenzieren, um damit anschlussfähig an diese Entwicklung zu bleiben.“ (www.sowi-online.de)

Als Ursache der weltgesellschaftlichen Komplexität sieht Scheunpflug den Anstieg der Weltbevölkerung, technologische Entwicklungen und die Entkopplung von Kultur und Gesellschaft. Ein kontinuierlicher und schneller Wandel von Arbeits- und Gesellschaftsstrukturen führt zu einer wachsenden Dynamik und zu einer Komplexität in allen Bereichen (vgl. Dassen-Housen 2000). Beck spricht davon, dass es zu einer „Veränderungsgesellschaft“ kommt, wo durch die Modernisierung Lebensmuster aufgelöst und die Entscheidungen in Einzelentscheidungen verwandelt werden und trotz unsicherer Prognosen entscheidungs- und handlungsfähig bleiben und auf veränderte Anforderungen reagieren müssen (vgl. Beck 1994, 191ff). Komplexität führt zu Ungewissheit und in Folge dessen kann es zur Überforderung kommen. Daraus entsteht der Wunsch die Komplexität und damit die Ungewissheit zu verringern.

Karl-Heinz Ladeur von der philosophischen Gesellschaft Bremerhaven definiert Komplexität nach Luhmann in seinem Vortrag folgend:

„Komplexität bedeutet vor allem eines, nämlich dass es in einem System immer mehr Möglichkeiten gibt, als durch Kommunikation und psychische Systeme, die Individuen, jeweils aktualisiert werden können.“ (vgl. Ladeur 2011)

„Mit jeder Entscheidung wird Komplexität reduziert, indem bestimmte Möglichkeiten fixiert und andere ausgeschaltet werden.“ „Komplexität heißt also praktisch Selektionszwang“ (Luhmann in Röpke 1977, 20). Weitere Reduzierung der Komplexität kann zum Beispiel durch die Beschaffung von Informationen entstehen. Information soll die Verringerung von Ungewissheit erreichen. Es scheint so als wäre zur Bewältigung der Welt also eine Gesellschaft, welche Komplexität reduziert bzw. eine Informationsgesellschaft anstrebt notwendig. Dies ist jedoch wiederum ein Paradoxon, weil ein Zuviel an Informationen

wieder Ungewissheit vergrößert. Nach Schönflug bedeutet Komplexität, „dass es keine linearen Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung gibt, Tat-Folge-Zusammenhänge eindimensionaler, normativer Handlungsanweisungen sind als Problemlösungen untauglich (Scheunflug/Schröck 2000, 7). „Daraus folgt die Einsicht, dass die Komplexität und Potentialität der Wirklichkeit, das Vorhandensein widerstreitender und widersprüchlicher Positionen und Differenzen ausgehalten werden muss“ (Asbrand 2002b, 13) bzw. dass Problemlösen durch systemisches und abstraktes Denken herbeizuführen sei (siehe 2.4.4). Ross Ashby sagt, dass nur Vielfalt die Vielfalt beherrschen kann. Aus der Sicht von Röpke, also evolutorischer Hinsicht, bedeutet dies, dass Menschen, die sich „selbstevolutiv“ entfalten mit Komplexität umgehen können, weil sie „eine reichhaltigere und lebensfähigere Konstruktion von Wirklichkeit“ (vgl. Röpke 1999, 14) haben. Es gibt folglich nicht eine Wirklichkeit, sondern viele.

Die Theorie der Komplexität (vgl. Mainzer 1997) gilt als eine allgemeine Theorie, die auch auf soziale Systeme, bspw. auf Gesellschaften anwendbar ist. In der Komplexitätstheorie bedient man sich der Annahme, dass komplexe Systeme imstande sind sich zu adaptieren, also sich an ihre Umgebung anzupassen. Komplexe Systeme sind nach ihr Objekte, die Komplexität reduzieren und Komplexität managen. Klaus Mainzer (1997) ist Komplexitätsforscher und fasst folgende gemeinsame Eigenschaften von Komplexität zusammen: komplexe Systeme sind nichtlinear, stehen in Wechselwirkung, sind selbstorganisationsfähig und offen (ebd. 1997)

Die Theorie der Komplexität hat in der letzten Zeit insofern an Popularität zugenommen (vgl. Die Zeit 1993), da die herkömmlichen Erklärungsmodelle, die bisher nachvollziehbar und berechenbar waren und von einem natürlichen Gleichgewicht ausgegangen sind (in der Ökonomie zum Beispiel), für die Praxis wertlos wurden. Systeme stehen mit ihren Teilen in Wechselwirkung und es kann nicht vorausgesagt werden, wohin sich das System entwickelt bzw. werden kleine, geringste Veränderungen des Systems, wie aus der Chaostheorie bekannt ist, das System zu großen Veränderungen führen (als Beispiel könnten kleine lokale Veränderungen am Meeresgrund bspw. im Indischen Ozean vor Sumatra genannt werden, das ein Erdbeben, sogar einen Tsunami ausgelöst hat). Mit psychischen Systemen hält es sich ähnlich: Die gute Absicht, mit der eine Person der Öffentlichkeit Einfluss nehmen möchte, unterliegt ebenfalls der Dynamik der Effekte, die nicht voraussehbar sind (vgl. Mainzer 1997). Der Umgang mit komplexen Systemen muss

also sehr sensibel gehandhabt werden.

2.3.5 Zukunftsfähigkeit

Der Begriff der Zukunftsfähigkeit ist ein weiterer Begriff, der sehr schwer zu fassen ist. Es steht hinter dem Wort immer eine Idee davon, wie die Zukunft aussehen soll. Im Zusammenhang mit Globalem Lernen wird "zukunftsfähig" im Kontext der Begriffe Globalisierung und Nachhaltige Entwicklung verwendet und davon ausgegangen, dass die Zukunft von uns noch gestaltbar ist, um nächsten Generationen Freiräume zur Gestaltung zu gewähren bzw. ihnen eine bessere zukünftige Gegenwart zur Verfügung zu stellen. Weiters kann Zukunftsfähigkeit als eine der zahlreichen Übersetzungen für „sustainable development“ gesehen werden. Dieser Begriff wurde 1995 mit der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung“ des Wuppertal Instituts erhoben. Eine zukünftige, dauerhafte und nachhaltige Entwicklung wird definiert als eine „Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeit künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff 1987, 5).

Eine Voraussetzung für Zukunftsfähigkeit ist "die Neuausrichtung der Bildung" (www.bne-portal.de), welche im Juni 1992 auf der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro beschlossen wurde. Röpkes Aussagen gehen in die gleiche Richtung. Er sagt, dass eine „zukunftsfähige Gesellschaft [...] grundlegender Veränderungen institutioneller Regeln und eines Überdenkens politischer Steuerung“ bedarf (Röpke 1999). Röpke zeigt in seinem Dokument die Herausforderungen für die Politik zur Umgestaltung des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Es kann also ausgesagt werden, dass das, was sich hinter dem Begriff der Zukunftsfähigkeit verbirgt, dynamisch ist und je nach dem, in welche Richtung sich die Gesellschaft orientieren soll, andere Inhalte angestrebt werden um nachhaltige Entwicklung zu gewährleisten.

2.3.6 Zusammenfassung

Die Ziele des Globalen Lernens richten sich auf eine zukunftsfähige Gesellschaft und beinhalten Wissen und Fähigkeiten, welche auf eine zukünftige Gesellschaft vorbereiten soll. Vermutlich werden die Zielsetzungen des Globalen Lernens auf konzeptioneller und

didaktischer Ebene verwirklicht werden, wenn das Konzept des Globalen Lernens unterstützt und im gesamten Bildungssystem integriert wird. Der Anspruch an das Globale Lernen ist es sich im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Politik zu positionieren und dessen Komplexität aktiv aufzuarbeiten. Die Herausforderung dabei wird es sein, nicht auf Reduktion zu konzentrieren, sondern auf Neugierde und Interesse für eingehende kritische Beschäftigung mit aktuellen Errungenschaften und Erkenntnissen der Wissenschaft. Dazu gehört die Bearbeitung der Theorie Globalen Lernens, um diese für Praktiker zur Erprobung zur Verfügung zu stellen. Globales Lernen ist die Schnittstelle von Gesellschaft und Individuum und trägt zum Aufbau von dem bei, was unter „Moderner Gesellschaft“ oder „Weltgesellschaft“ in all ihren Facetten verstanden wird.

Begriffe der Globalität kommen bei unterschiedlichsten Autoren vor und meinen zum Teil unterschiedliche Inhalte. Für uns als Interessierte ist es wichtig in einem Gespräch, in dem eines dieser Termini zur Sprache kommt, kurz nachzufragen, was man mit diesem Begriff konkret meint. Globalität ist nicht nur auf Grund seiner Begrifflichkeiten, sondern in Bezug auf Lernen eine Herausforderung. Mehr dazu im nächsten Unterkapitel.

2.4 Globalität als Herausforderung für Lernen

Globales Lernen stellt sich den pädagogischen Herausforderungen durch die Globalisierung. Da Globalität eine noch nicht umfassend definierte Dimension ist, wie unter 2.3 beschrieben, wird Globalität als ein derzeitiger „Zustand globaler Vernetzung und Verdichtung“ (Kühnhardt/Mayer 2011, 4) verstanden. Es ist „das Ergebnis bzw. Zwischenergebnis der den Globus umgreifenden Integrationsvorgänge der Globalisierung“ (Mayer 2010). Mit dieser globalen Entwicklung kommt die Idee der Universalität der Bildung für „Eine“ Welt zum Vorschein. Daher stellt sich in diesem Unterkapitel die Frage, wie mit dem derzeitigen Zustand der Globalität umgegangen werden kann. Ladenthin gibt Antwort in dem er sagt, „Globalisierung ist also die Herausforderung, nicht die Lösung. Globalität ist erst noch zu gestalten“ (2010, 26). Die Idee, dass die Gestaltung der Globalität und die Verbesserung der Lebensverhältnisse bzw. die Herstellung einer Weltfriedensordnung durch Bildung und Lernen passieren kann, verstärkt die Suche nach einer Bildung, die für “[a]lle Menschen, unangesehen ihrer sozialen Stellung, ihres Geschlechtes, ihres Alters oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit“ (Seitz 2000) möglich ist. Im Mittelpunkt des Globalen Lernens soll die Entwicklung von mündigen, verantwortungsbewussten, lernfähigen und mitgestaltungsfähigen WeltbürgerInnen stehen

(vgl. Forghani 2005, 9). Die Schaffung von Räumen, in denen sich Menschen selbst neu erfinden, eigenständig und aktiv lernen können, wäre wichtig. Dies sollte laut Asbrand die Aufgabe von Pädagogen und Pädagoginnen sein (vgl. Asbrand 2002b, 17), denn "Pädagogik hat die Aufgabe der Begleitung von Lernprozessen der Lernenden" (ebd.). Diese Idee von Lernen ist nicht neu, sondern wurde von Comenius vor mehr als 350 Jahren als gut empfunden "damit an den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrscht" (Comenius in Seitz 2000).

2.4.1 Lernen und Lernfähigkeit

Globalität und Globales Lernen verlangen „Lernfähigkeit“ und „Lernen“, da „das Leben in der Globalisierung offensichtlich des Lernens bedarf“ (vgl. Scheunpflug 2006, 107ff). Gelernt wird „evolutorisch“ und „abstrakt“, dies kann für das Globale Lernen als Orientierung gesehen werden. Soziales Lernen und Sozialkompetenz werden in diesem Abschnitt kurz angeschnitten.

Lernen hängt weitgehend von unserem Gehirn und dessen Leistungsfähigkeit ab. Unter dem Begriff Lernen wird jede länger andauernde Änderung des Verhaltens verstanden. Scheunpflug erklärt Lernen als einen Anpassungsvorgang und beschreibt es als einen evolutionären Vorteil. Es findet auf unterschiedlichen "Systemebenen" statt und ereignet sich nicht nur in Gehirnen, sondern auch in den Genen und in der Gesellschaft (vgl. Scheunpflug 2001, 44). "In Auseinandersetzung mit der Umwelt bemühen sich Lebewesen um eine ständige Anpassung, um die Wahrscheinlichkeit ihres Überlebens zu erhöhen", das ist knapp formuliert der Lernvorgang. Das "evolutorische" (vgl. Röpke 1998) Lernen dient zur Erreichung von Zukunftsfähigkeit. Es beschreibt die Entwicklung und den Erwerb von Kompetenzen, insbesondere Fähigkeiten, die notwendig sind, um Neukombinationen durchzusetzen. Es ist damit die Entfaltung der persönlichen Entwicklung und die Evolution von Bewusstsein gemeint. "Selbstevolution ist der Prozess, durch den sich ein Organismus in die Lage versetzt, sich selbst zu verändern" (ebd.). Lernfähigkeit, als Voraussetzung für Lernen, ist durch die Intaktheit des Sinnapparates und des Nervensystems gegeben. Lernfähigkeit wird als menschliche "genzentrierte" Entwicklung in einer bestimmten Umwelt gesehen und als evolvierter Prozess erklärt: "Lernfähigkeit ist die Weiterführung der zweigeschlechtlichen Vermehrung unter der Perspektive von Anpassungsmöglichkeiten an unbestimmte Lebenssituationen" (vgl. Scheunpflug 2001, 125). Das Lernen in unterschiedlichen Umwelten und sozialen Gruppen lässt ein

innovatives Lernen zu, das allein in der Familie nicht möglich wäre, deshalb wird Gleichaltrigen-Gruppen ein dominanter Einfluss nachgesagt, der in bestimmten Lebensphasen den Einfluss der Eltern weit übertrifft (ebd.). Menschen können, um zu lernen, einem bestimmten Lernklima bzw. Lernumwelt ausgesetzt werden, um Lernprozesse und dadurch ihre Lernfähigkeit zu aktivieren. Dabei ist zu bedenken, dass je unterschiedlicher die Umwelten sich gestalten, desto mehr können sich Lernende dabei mitnehmen und ihre Begabungen ausleben (vgl. Scheunpflug 2001, 127, 168). Unter Lernprozessen wird verstanden, dass es sich um die praktische oder theoretische Auseinandersetzung von einer Sache oder Inhalt vom Anfang bis zur Routine handelt. Prozess kommt vom lateinischen Wort "processus" und bedeutet Verlauf, "procedere" bedeutet vorwärtsschreiten (Hugener 2008, 45ff). Abstrakte Bildungsprozesse sind noch nicht fix in unserer Sozialerziehung verankert. Wenn es um das Globale Lernen geht, wird dieser Begriff immer wieder verwendet. Unter abstrakten Bildungsprozessen kann ein "entdeckendes Lernen" gemeint sein, "das auf die Eigentätigkeit der Lernenden setzt und darauf zielt, neues Wissen zu erschließen, und sich nicht darin erschöpft, [...] nur unechte Fragen zu stellen, deren Antworten längst bekannt sind" (vgl. Seitz 2000). Scheunpflug rät eine Orientierung an abstrakten Bildungsinhalten, da sie wichtig sind für den Anschluss des Individuums an die Entwicklung der Weltgesellschaft (vgl. Scheunpflug 2006, 109ff; vgl. Scheunpflug/Schröck 2002; vgl. Asbrand 2002). Wenn es um das Globale Lernen geht ist Sozialkompetenz gefragt. Sie ist für sozialeinsichtiges Verhalten und Handeln zuständig und es geht um ein "Hinausgreifen über die gewussten, gekonnten und bewährten sozialen Rollen und Verhaltensmuster" (vgl. Roth 1971, 478). Soziale Kompetenz ist neben Sachkompetenz und soziale Einsichtsfähigkeit ein Grundpfeiler für Handlungsfähigkeit (vgl. Kiper/Mischke 2008, 11). Soziales Lernen erfolgt durch Beobachtung. Dadurch können neue Verhaltensweisen gelernt bzw. umgelernt werden. Soziales Lernen ist Interaktion und Kommunikation. Verhalten wird leichter erworben, wenn es emotional bedeutend bzw. wenn die Intentionen klar und erkennbar, also eindeutig ist (vgl. Kiper 2011). Anhand von Sozialerziehung findet das Reflektieren von Normen und Werten statt. Als Definition bietet sich jene von Hieschler an: "Sozialerziehung zielt auf den Erwerb von Fähigkeiten, die [...] erlauben, in der sozialen Umwelt kompetent zu leben und sie kritisch mitzugestalten" (Hieschler in Knoll-Jokisch 1981, 92). Scheunpflug rät zum abstrakten Denken und versteht darunter die Beschäftigung mit Sachverhalten, die für uns sinnlich nicht mehr nachvollziehbar sind (vgl. Scheunpflug 2001, 166).

Luhmann beschreibt „Lernen“ so: Es ist

„die Bezeichnung dafür, daß [sic] man nicht beobachten kann, wie Informationen dadurch weitreichende Konsequenzen auslösen, daß [sic] sie in seinem System partielle Strukturveränderungen bewirken, ohne dadurch die Selbstidentifikation des Systems zu unterbrechen.“
(Luhmann 2012, 159)

Er meint damit, dass es unter dem Begriff kein „psychisches oder gar organisches Substrat“ gefunden werden kann und dass dieser Begriff rein durch Beobachtung von Beobachtern „gedeutet“ (Luhmann 2012, 159) werden kann. Die Lernenden beobachten sich selber und beobachten, wie sie lernen. Es kann diesen Lernprozess niemand leugnen, weil niemand außer der, der sich selbst beobachtet, den Prozess beobachten kann. So nennt Luhmann den Begriff des Lernens als „Kunstgriff von Beobachtern“ (ebd.).

2.4.2 Herausforderungen für Lernen

Bei der Vielzahl von Herausforderungen, die durch Globalität entstehen wird die Frage gestellt „[W]ie können Menschen befähigt werden, an der globalen Gesellschaft aktiv teilzuhaben und auf sie im Sinne des Leitbildes einer zukunftsfähigen, gerechten und partnerschaftlichen Entwicklung Einfluss zu nehmen?“ (Seitz 2002b) Exemplarisch werden von mir Herausforderungen im Umgang mit der Dimension Raum und Zeit gewählt:

2.4.2.1 Umgang mit einer neuen Dimension von Raum und Zeit

Lernen kann nicht für alle gleich sein, da in unterschiedlichen Räumen und Zeiten unterschiedliche Inhalte von Wichtigkeit sind. „Im Blick auf die zeitliche wie auch die räumliche Dimension muß sich Bildung neu verorten“ (Führung 1998a, 57). Wie im Kapitel 2.3.4 Komplexität angesprochen kann der Mensch nur jene Probleme lösen, die von überlebenswichtiger Bedeutung waren und evolutionstheoretisch haben sich unsere Sinne auch dementsprechend entwickelt.

2.4.2.1.1 Raumdimension

Als Herausforderung von Globalität kommt eine neue Dimension von Raum in die Diskussion:

„Setzt man die Wahrnehmung des Raumes als eines der Phänomene voraus, die im Zustand der Globalität“ globaler Auseinandersetzung ausgesetzt ist [...], [...] böte es sich [...] an, sich mit räumlich konstituierten und kulturell codierten Weltbildern auseinanderzusetzen.“ (Mayer 2010)

Räume verändern sich durch Globalisierung, lösen sich auf oder werden neu gebildet. Damit ist gemeint, dass die Welt längst zu uns nach Hause kommt, auch wenn wir zu Hause bleiben. Es entsteht daher ein neuer Bezug zu Raum bzw. Raumlosigkeit. Die „Warenproduktion, Dienstleistungsangebote und Finanztransfers sind in hohem Maße internationalisiert“ (Führung 1998a, 57). Durch die neue Form des Kommunizierens und der Medien entsteht eine Form der Entgrenzung. Der Raum spielt eine immer geringere Rolle, da es egal ist, von welchem Raum man an einer Internetkonferenz, etc. teilnimmt. Durch das Internet wird ein Fenster zum gewünschten Raum gelegt. Die „physische Präsenz [wird] durch eine virtuelle substituierbar“ (Mayer 2010, 6). Das Entstehen einer gemeinsamen Weltkultur geschieht durch die Verflechtungen von Kultur und Wissenschaft. Und durch die zunehmende Mobilität wird die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen und Kontinenten immer wahrscheinlicher. „Es entstehen neue Strukturen, die sich nicht mehr an nationalstaatlichen Hierarchien entlang organisieren, sondern in neuen gesellschaftlichen Netzwerken“ (vgl. Scheunpflug nach Castells in Heller 2006, 105) organisiert sind. Hier ist die Rede von einer unbegrenzten „Reichweite des Handelns und der Vernetzungsmöglichkeiten, [welche] unbegrenzt, grenzenlos, global wurde[n], dass von einer Ent-Fernung der Entfernung gesprochen wird“ (Mayer 2010, 6).

Treml unterscheidet zwischen dem „Handlungsraum“ (vgl. Treml 2000, 34ff), dem „Vorstellungsraum“ (ebd.) und dem „Abstraktionsraum“ (ebd.). Der Handlungsraum ist jener Raum, der durch Bewegung, Beobachtung und Körpernähe wahr genommen wird. Der Raum wird als Handlungsraum durch Bewegung in ihm erfahren und erweitert, dabei ist zu beachten, dass der Raum nicht nur durch Beobachtung, sondern durch Bewegung in ihm konstituiert wird. Raumerfahrung bildet Identität, da durch das Wechseln von Räumen,

das Ich immer gleich bleibt. Die Raumerfahrung ist qualitativ, was bedeutet, dass die Erkundungen als positiv oder negativ bewertet werden können (vgl. Tremml 2000, 34ff). Der Vorstellungsraum sind durch Erinnerung „zwischenlagerte“ Räume, an die man sich bei Bedarf wieder erinnern kann. So kann neben dem gegenwärtigen Raum in dem man sich gerade befindet, noch ein weiterer vorgestellt werden. Dies kann als „Denken“ oder „Vorstellung“ bezeichnet werden. Dass unsere Erfahrungen im konkreten Raum gemacht werden, stellen noch viele von uns verwendete Begriffe dar, bspw. ver-stehen, durch-schauen, ein-räumen, etc. (vgl. Tremml 2000, 36ff). Der Abstraktionsraum ist jener Raum, der von allen konkreten und vorstellbaren Elementen befreit ist. Durch Schrift und Sprache abstrahiert man sich in den Abstraktionsraum (bspw. in der Mathematik, Logik). In diesem Raum gibt es keinen vorstellbaren Inhalt, es geht nur mehr um Axiome, Definitionen, etc.. Es gibt keine Bilder, in denen man sich etwas vorstellen könnte, sondern es gibt Begriffe und Formeln. Evolutionär hat sich dieser Raum durchgesetzt (vgl. Tremml 2000, 39ff). Der Herausforderung sich mit der neuen Dimension von Raum auseinanderzusetzen, kann mit einer neuen Form des Lernens begegnet werden: Unterricht kann als Evolution gesehen werden (vgl. Scheunpflug 2001, 164). Scheunpflug spricht von einer „Evolution unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns“ (ebd.) und meint damit, dass das Leben durch das Einüben von Lebenssituationen „mit einem untergespannten Netz“ (ebd.) durch übendes Handeln erlebt werden kann. Die Pädagogik bietet hier, laut ihr, einen Schonraum.

Globales Lernen gesehen im Funktionssystem Erziehung ist eine räumliche Aufwärtsbewegung (Tremml 2000, 31). „Erziehung ist so gesehen ein Emporziehen“ (ebd.), was man sich anhand von einem gesteckten Ziel entlang eines Weges, der dort hinführen soll, vorstellt. Die Unterscheidung, sprich Differenz, wäre hier „hier - dort“ bzw. in der Zeitdimension „vorher - nachher“ (vgl. Tremml 2000, 31f). Die Art und Weise wie Menschen leben ist ein Indiz dafür, dass dieses räumliche Denken geprägt ist: Menschen leben in Wohnungen, Häusern und am Ende ihres Lebens wird die räumliche Enge durch einen Sarg geprägt (ebd.).

2.4.2.1.2 Zeitdimension

Wie kann Zeit zur Herausforderung für Lernen werden? Erziehung, Bildung und Unterricht bedürfen Zeit. Immer mehr Zeit wird in diese drei Bereiche investiert. Dabei ist zu unterscheiden, wie Zeit erlebt wird.

Treml unterscheidet drei Zeitdimensionen „Rhythmus“, „Kairos“ und „Chronos“. Unter Rhythmus beschreibt er die wiederkehrende Zeit und alles Zeitempfinden, das in Form von Rhythmus abläuft, bspw. Ebbe und Flut oder Tag und Nacht (vgl. Treml 2000, 42). Der Volksmund wartet auf die „rechte Zeit“ und gemeint ist damit, dass der richtige Zeitpunkt der Natur abgewartet wird. In der Chronobiologie beschäftigt man sich mit dem biologischen Rhythmus des Menschen, denn jeder Mensch unterliegt seinem eigenen Rhythmus, seiner „Eigenzeit“. Die Erfahrung mit Zeit unterliegt jedoch einem Wandel. Der Tag oder das Jahr wurde auf Grund von natürlichen Gegebenheiten und Rhythmen strukturiert. Als der Wandel vom Bauern zum Arbeiter vollzogen war, und der Mensch sich den Rhythmen von Maschinen und Arbeitsprozessen anzupassen hatte, ging der natürliche Rhythmus verloren und wurde abgekoppelt. Veränderungen passierten sehr stark durch die schnelle Zunahme von Wissen, globale Vernetzung und die damit einhergehende schnelle Veränderung von Märkten bzw. von Bildungs- und Arbeitsstrukturen (vgl. Beck 1999). Die Zeit wurde bewertet und immer mehr zur bewussten Erfahrung „Kairos“ (vgl. Treml 2000, 44). Kairos ist also die bewertete, verdichtete Zeit. Einen Zustand in der Zeiterfahrung, der uns vermittelt, dass es jetzt wichtig ist: Ein langersehntes Ziel wird erreicht oder eine einmalige Gelegenheit ergibt sich. Es geht um Gelegenheiten, die man aufgreifen muss, da diese Momente so in dieser Form nicht wiederkehren oder einmalig sind und deshalb genutzt werden müssen, da man sich sonst ärgern würde. Diese Kairos Erfahrung findet in unserer Vorstellungswelt statt (vgl. Treml 2000, 46). Manche Augenblicke können nur, weil die Zeit des Lebens endlich ist, als schöner oder wertvoller bedacht werden. Wenn das Leben unendlich wäre, dann könnten wir darauf hoffen, dass manche Gelegenheiten wieder kommen. Die „Schrumpfung der Zeit“ (UNDP 1999, 1) kann dadurch zustande kommen, dass es durch die Globalisierung zu einer Vielzahl von Auswahlmöglichkeiten der Zeitznutzung gekommen ist. Mit „Alles ist möglich“ wird jahrelang erfolgreich in Radio und Fernsehen den KonsumentInnen eine Welt der Möglichkeiten suggeriert, aber wer die „Wahl hat, hat auch die Quall“. Der Mensch lernt bei der Auswahl seiner Zeitznutzung sorgfältig vorzugehen, da Zeit mit Geld gleichgesetzt wird und einen Mangel darstellt, also wertvoll ist. Zeitgewinn wird durch Beschleunigung von Arbeitsprozessen oder Gewinnmaximierung erlangt. Diese zeitliche „Entgrenzung“ widerstrebt jedoch den biologischen Rhythmus des Menschen und unangenehme Nebenerscheinungen und Folgen wie Erschöpfungszustände oder psychische Gesundheitsstörungen sind in den letzten Jahren epidemieartig aufgetreten. Treml beschreibt, dass jeder erstrebte „Vorteil aber mit einem Nachteil erkauft werden“

muss (Trembl 2004, 95). „Hurry Sickness“ (www.fraunhofer.de) bezeichnet das Phänomen möglichst viele Aktivitäten gleichzeitig zu tun. Lebenszeit wird als knapp angesehen und daher gibt es den Versuch soviel wie möglich gut zu nützen. Die Reichweite des Kommunizierens wurde enorm erleichtert und läuft in Echtzeit ab (vgl. Mayer 2010, 6). Die Veränderung, die in einer Zeitspanne entsteht, ist enorm. Gleichzeitig kann man im Fernsehen „live“ Nachrichten den Philippinen sehen, ein e-mail nach England senden und mit einem Freund, der in New York lebt, über Skype telefonieren. Dass das eigentliche Leben, das man mit der Familie, die sich zeitgleich im gleichen Raum befindet, stattfindet, kann der Aufmerksamkeit dann schon entgehen. Die Folge dieser Echtzeiterlebnisse fördert Orientierungslosigkeit, aber auch Entscheidungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft (www.fraunhofer.de). Die individuelle Unterscheidung von wichtig und unwichtig und der Umgang mit Zeitdruck und Unsicherheit sind in dieser Dimension die Herausforderungen. Trembl erklärt „Beschleunigung“ oder das „Schneller-Werden“ (Trembl 2000, 251f) systemisch anhand der „Ausdifferenzierung“ (ebd.). Damit ist gemeint, dass umso stärker unsere Gesellschaft ausdifferenziert ist, umso stärker ist sie an Zeitlichkeit gebunden und bedarf Zeitstrukturen, also eines geplanten und organisierten Umgangs mit Zeit, praktisch gesehen benötigt man dann einen Terminplaner. Subjektiv wird ein gefüllter Termin- oder Zeitplan als Beschleunigung, also als Verkürzung der Zeit, wahrgenommen. Die Zeit hat aber wie Trembl in der Definition von „Chronos“ erklärt immer den gleichen Ablauf: Der Zeitpfeil ist immer nach vorne gerichtet und der Sekundenzeiger tickt und tickt (vgl. Trembl 2000, 48).

Die Herausforderung für Globalität ist, sich an chronobiologische günstige Arbeitsgestaltung bzw. Bildungsgestaltung zu halten. Leistungsressourcen können genutzt und Fehler sowie Orientierungslosigkeit können vermieden werden. Zeitsensibilität soll eingeübt werden. Der Mensch soll sich nicht mehr verausgaben als er verkraften kann, das kann bspw. durch das Wechseln von Tätigkeiten passieren. Freiheit bspw. durch die angemessene Verteilung von Aufgaben, Pausenzeiten und Schlafzeiten, in Bildungs- sowie Arbeitsprozessen kann Erschöpfungszuständen vorbeugen und trotzdem kann weiterhin das Potenzial des Menschen ausgeschöpft werden (www.fraunhofer.de).

Lernen bzw. Globales Lernen spielt sich in Bezug auf Raum und Zeit in biologischen, psychischen und sozialen Systemen ab. Das biologischen System bezieht sich auf den Körper, der Zeitstrukturen wie z.B. Müdigkeit etc. vorgibt. Das psychische System

bestimmt Denk- und Bewusstseinsprozesse. Und das soziale System entsteht durch die Kommunikation von Menschen. Jedes System operiert autopoietisch und bildet seine Umwelt. Ihre Zeit- und Raumstrukturen sind unterschiedlich, auch wenn sie in der Lage sind sich mit einer ihrer Umwelten synchronisieren zu können (vgl. Trembl 2004, 55).

2.4.2.2 Umgang mit Komplexität

Welche Lernanforderung und Kompetenzanforderungen an den Umgang mit Komplexität gestellt werden, soll hier beantwortet werden. Innerhalb der Psychologie wird der Umgang mit Komplexität als "problemlösendes Denken" (Schmidt 2009, 105) bezeichnet.

Und der Pionier dieser Forschungsrichtung ist Dietrich Dörner, er definiert Komplexität folgendermaßen:

"Die Existenz von vielen, voneinander abhängigen Merkmalen in einem Ausschnitt der Realität wollen wir als ‚Komplexität‘ bezeichnen. Die Komplexität eines Realitätsausschnittes ist also umso höher, je mehr Merkmale vorhanden sind und je mehr diese voneinander abhängig sind. [...] Komplexität ist keine objektive Größe sondern eine subjektive." (Dörner in Schmidt 2009, 106)

Die Tendenz, dass der Mensch zur Vereinfachung neigt, ist vorhanden (vgl. Scheunpflug 2001, 166):

"Es ist eine große Herausforderung, [...] auf der einen Seite übersichtlich zu organisieren, auf der anderen Seite aber nicht alles in zu übersichtlichen Formen [...] anzubieten, die diese Neigung zu einfachen Lösungen verstärken und den Zugang zur Komplexität unserer Gesellschaft verstellen." (Scheunpflug 2001, 166)

Globales Lernen sucht nach Möglichkeiten wie ein Umgang mit Komplexität aussehen könnte und mit welchen Mitteln ein Umgang eingeübt werden kann. Folgende Möglichkeiten sollen einen Überblick im Umgang mit Komplexität geben.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass (siehe auch Winter in 2.1) „gerade aufgrund der Komplexität der Situation müsste das Lernziel eigentlich heißen, verstehen zu lernen, dass wir diese Situation nicht hinreichend verstehen können.“ "Das Verstehen des

Nichtverstehens' so zu organisieren, dass es weitere Anschlussmöglichkeiten an Lernen bietet, ist die Herausforderung“ (Scheunpflug 1997, 19ff). Umgang mit Komplexität soll durch innovatives Lernen geschehen:

„Nur durch ein [sic] neue Lernkultur, die das innovative Lernen, das Lernen und das lebenslange Lernen akzentuiere – und die damit auch den Rahmen von Bildungs- und Erziehungsprozesse im engeren Sinne sprengt – sei die Menschheit in der Lage, adäquat auf die wachsende Komplexität der Welt reagieren zu können.“ (Seitz 2006a, 35)

Treml geht einen Schritt weiter und sagt, dass durch Vorausschau Komplexität vermieden werden soll:

„Komplexität der Weltverhältnisse [kann] nicht nur reaktiv durch Steigerung unserer kognitiven Bewältigungsstrategien, sondern auch prä-adaptiv durch vorgängige Vermeidung oder Verminderung riskanten Komplexitätswachstums angegangen werden.“ (Seitz 2006a, 36)

Aus einer Forschungsgruppe ging hervor, dass die Personen, welche im Versuch um Komplexität erfolgreich waren, häufiger Entscheidungen treffen und für die Verfolgung einer Ansicht mehr unterschiedliche Möglichkeiten suchen. Es werden mehr “Warum” - Fragen als “Gibt es” - Fragen gestellt, was eine Vertiefung in die Themen besser zulässt. Besser abgeschnitten hat jene Gruppe, die sich einem Thema kontinuierlich zugewandt hat, als jene, die die Themen häufig wechselten. Ein weiteres Anzeichen für guten Umgang mit Komplexität ist die bessere Selbstorganisation (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 116), mehr Reflexion bzw. Selbstreflexion und eine stärkere Strukturierung der Arbeit (Schmidt 2009, 106). Weiters ist laut Süß die “Intelligenz [...] der wichtigste Prädiktor für komplexe Problemlöseleistungen” (Süß 1999, 221. In: Schmidt 2009, 106). Wissen, Lebensalter, Lebenserfahrung bzw. Expertise, sowie prozedurales und deklaratives Wissen und Handlungswissen wirken sich positiv im Umgang mit Komplexität aus (vgl. Schmidt 2009, 107). Umgang mit Komplexität wird als “antizipatorisches Denken” übersetzt und es werden im Diskurs jene Fähigkeiten verstanden, die keine Weiterführung der Gegenwart, sondern einen Neuentwurf liefern sollen (vgl. Schmidt 2009, 80). Es sollen Nebenfolgen und Spätfolgen von in der Zukunft liegenden Ereignissen bedacht werden können, deshalb wird Komplexität vielmals synonym mit Unübersichtlichkeit der

Ereignisfolgen (ebd.). Im „Hier und Jetzt“ leben ist und wird die Devise vieler Menschen. Für den die Zukunft nichts mehr verspricht, für den muss die Gegenwart wohl alles erfüllen (vgl. Seitz 1998, 55). Grund dafür können die nicht rosigen Zukunftsperspektiven sein, die uns aus den unterschiedlichsten Medien etc. entgegenströmen. Beck, der unseren derzeitigen Zustand unter dem Begriff der „Risikogesellschaft“ zusammenfasst, ist nur ein Botschafter von Unsicherheit, Sorgen und Ängsten (vgl. Beck 2012).

2.4.2.3 Sachdimension: Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen

“Weißt du, was du nicht weißt?

Wie soll ich das wissen?

Wie soll ich wissen, ob das, was ich Wissen nenne, nicht Unwissen ist?

Wie soll ich wissen, ob das, was ich Unwissen nenne, nicht Wissen ist?”

(Chang, Tsung-Tung 1982, 134)

Eine weitere Herausforderung für Lernen in der Globalität ist die Auswahl der Wissensinhalte. Selektion und Strukturierung von Wissen und effiziente Wissenstransfers stellen für die Wirtschaft einen erheblichen Erfolgsfaktor dar (vgl. Oertel/Isenhardt/Jansen/Sauer 2003, 2). Wissen, so stellt es der europäische Minister für Bildung in seiner “Joint Declaration” dar, ist ein wichtiger Faktor für die soziale und gesellschaftliche Entwicklung (Joint Declaration 1999. In: Oertel/Isenhardt/Jansen/Sauer 2003, 2). Dabei geht es nicht um Wissensakkumulation, diese ist laut Röpke unwirksam (vgl. Röpke 1999, 13). Es braucht einen “Rekombinationsprozeß”, dass es zu “Selbstwissen” wird und eine “ganzheitliche Qualität” (vgl. Röpke 1999, 7) bekommt. Das Wissensdelphi des BMBF macht auf “die Vermittlung abfragbarer Wissensbestände, die dann, wenn die [...] Schule verlassen [wird], meist schon wieder veraltet” (Wissensdelphi des BMBF in Seitz 2000) ist, aufmerksam. Obwohl die Abstandnahme vom Erlernen und der Anhäufung von (Fakten)Wissen im Globalen Lernen betont wird, geht es um Wissen. Wissen ist weiterhin handlungsbezogen. Idealerweise erhalten die Wissenden Handlungsfähigkeit und Problemlösungskompetenz, was im Globalen Lernen von großer Bedeutung ist (vgl. Stehr 2001). Wissen erzeugt Sinn, da es den Wissenden Identität und Selbstreferenzialität ermöglicht, was nichts anderes bedeutet, als dass die Wissenden Selbstreflexion ausüben können. Wissen ist dynamisch und auf Weiterentwicklung gerichtet und die Quelle von Erfindungen und Entdeckungen und dadurch der

entscheidende Impuls für die Entwicklung der Moderne (vgl. Meyer 2012, 47). So könnte eine Herausforderung des Globalen Lernens die pädagogische Aufbereitung von neuem Wissen sein, denn “[e]in festumrissener Kanon von Unterrichts- bzw. Bildungsinhalten ist angesichts der Entgrenzung und Beschleunigung der Globalisierungsprozesse nicht mehr sinnvoll, denn Wissen veraltet angesichts des beschleunigten sozialen Wandels, der mit der Globalisierung einhergeht” (Asbrand 2002b, 15 nach Scheunpflug und Schröck 2000, 16). Systemtheoretisch ist die Integration von neuem Wissen einerseits ein systemerhaltender Vorgang und andererseits kann es ignoriert werden, da es eine nicht-systemrelevante Operation darstellt, je nach dem, ob es zur gegebenen Zeit anschlussfähig und sinnvoll ist (vgl. Enoch nach Willke 2011, 47). Röpke erklärt, dass Wissen von der Fähigkeit abhängt, ob Unterschiede gemacht werden können (vgl. Röpke 1998). Erst das, was nicht zu klein oder zu langsam ist um nicht wahrgenommen zu werden, kann als Information verstanden und verarbeitet werden (vgl. Baetson 1982, 39). Stehr ist der Meinung, dass die Wissenschaften neue Paradigmen der Weltanschauungen bilden und die Sicht auf alltägliche Phänomene verändern können (vgl. Stehr 1994, 20). Jedoch kommt es in einer globalisierten Welt zu Fällen, wo Wissen nicht ausreicht bzw. Zusammenhänge derart komplex sind, dass diese nicht mehr durchschaubar sind. Der Umgang mit Nichtwissen bzw. mit abstrakten Problemlagen ist eine Herausforderung (vgl. Scheunpflug in Heller 2006, 107ff).

Zusammenfassend kann man sagen, dass es nicht vordergründig um die Vermittlung von Wissen über globale Zusammenhänge oder Gefährdungen geht, da Wissen nicht immer zu einer veränderten Einstellung oder „Bewusstsein“ führt. Um es mit den Worten von Seitz zu sagen “brauchen [wir] nicht mehr, sondern in erster Linie eine andere Bildung” (Seitz 2000). Deshalb ist es wichtig, dass die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden und eigene, sowie ergebnisoffene Lernprozesse ermöglicht werden (vgl. Asbrand 2002b, 18). Wie in diesem Punkt angesprochen wurde, wird Wissensaneignung nur durch Selbstreferenzialität, also Reflexion, möglich (näheres dazu siehe Kapitel 3) ist.

2.4.2.4 Auswahl der Kommunikation und Medien

Der Weltgesellschaft ist es möglich, zumindest theoretisch, „mit jedermann und jederfrau an jedem Ort jederzeit in Kontakt zu treten und an Ereignissen in beliebigen Teilen der Welt Anteil zu nehmen“ (Führung 1998a, 57). Aus dieser großen Möglichkeit der

Kommunikationsfähigkeit stellt sich die Herausforderung und damit die Frage: Mit wem und wodurch kommuniziere ich als WeltbürgerInnen? Welche Kommunikationskanäle gibt es? Es gibt die Möglichkeit durch Globales Lernen den entwicklungspolitischen Themen, die im Zeitalter der Globalisierung in den öffentlichen Medien an den Rand gerückt (vgl. dazu mehr bei Führung 1998a, 60) werden, einen Platz zu geben. Glokalisierung (Gabler Wirtschaftslexikon [<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/glokalisierung.html>]), d.h. sich im Lokalen mit dem Globalen zu beschäftigen, gilt hier als eine mögliche Handlungsmöglichkeit. "Die Glokalisierung verdeutlicht sich in Form von lokalen Produktionskomplexen als Knotenpunkte in globalen Netzwerken und lokal angepassten Produktionsstrategien transnationaler Unternehmungen." (Gabler Wirtschaftslexikon [<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/glokalisierung.html>])

2.4.2.5 Zukunftsfähigkeit als Bildungsauftrag

Zukunftsfähigkeit wird als Bildungsauftrag postuliert und von vielen AutorInnen eingefordert, als wären die Inhalte einleuchtend und klar, was sie aber bisher noch nicht sind. Es gibt viele, die über die benötigte Zukunftsfähigkeit schreiben, wo aber nach dem Lesen noch immer nicht klar erscheint, was die AutorInnen damit konkret meinen:

„[E]s geht dabei vor allem um die Selbstwahrnehmung in einer globalisierten Welt sowie um das produktive Spannungsverhältnis zwischen der durch Erfahrung und Einsicht gesteuerten Aneignung von zukunftsfähigen Verhaltensweisen.“ (Globales Lernen 2010, 7)

Wie sieht Selbstwahrnehmung konkret aus? Wie kann diese geschult werden? Bzw. wann weiß ich, dass dieses Lernziel erreicht ist? Welche konkret die zukünftigen Verhaltensweisen sind, wird nur erwähnt, aber nicht abgesprochen. Röpke befasst sich philosophisch mit dem "Lernen in der unternehmerischen Wissensgesellschaft" (vgl. Röpke 1998). Er spricht davon, dass Menschen ihr Potenzial kaum nutzen und fordert daher eine "Selbstevolution", was eine ganzheitliche Entfaltung auf allen Ebenen, geistig-emotional-körperlich-seelisch, bedeutet. Selbst-Ermächtigung und Selbst-Befreiung sieht er als Grundlage für zukunftsfähige Gesellschaft bzw. nennt diese eine Unternehmungsgesellschaft (ebd.). Wissens- und technologieintensive Güter bezeichnet er als jene, die den industrialisierten Volkswirtschaften Vorteile erbringen, da die Produktionskosten immer höher werden.

Zukunftsfähigkeit kann am besten mit der Aneignung von unterschiedlichen Kompetenzen umschrieben werden. Welche Kompetenzen das sein können wird folgend beschrieben.

2.4.3 Zusammenfassung

Das Subjekt hat in Zeiten der Globalität eine Menge an Herausforderungen und neuen Lerninhalten um sinnvoll mit ihr umzugehen. Es geht darum, dass die Menschen zu WeltbürgerInnen werden und mit abstrakten und evolutorischen Lerninhalten umgehen können, um aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen. Die neuerworbenen Kompetenzen sorgen für die Erreichung von Zukunftsfähigkeit und persönlicher Entwicklung, denn neben der Sachkompetenz ist Sozialkompetenz für den Umgang mit der Dimension Zeit/Raum, Komplexität, Wissen/Nichtwissen und Medien sehr wichtig.

2.5 Kompetenzen des Globalen Lernens

Wieder ein Begriff, der schwer eindeutig festzulegen ist. Beim Begriff Kompetenz teilen sich die Meinungen, was genau damit gemeint wird bzw. werden Synonyme wie Fähigkeit, Befugnisse oder Qualifikation verwendet. Das dem deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sagt in der Expertise "Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" (2009), dass Kompetenz "erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten" (BMBF 2009, 65) sind.

Zu welchem Zweck ist es nun notwendig sich Kompetenzen anzueignen? Weinert gibt dazu eine mögliche Antwort und erweitert: Kompetenzen sind

"die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, vilitionalen und sozialen Bereitschaft und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2001a, 27f)

Weinert ist jener Autor, den man, wenn es um Kompetenz geht, am häufigsten zitiert. Für die Frage, für welche Probleme man die Kompetenzen einsetzt und um welche Probleme es geht, die man lösen soll, ist der berufliche Kontext sehr bedeutsam. "Kompetenzentwicklung gilt als zentraler Faktor für wirtschaftlichen Erfolg und

gesellschaftliche Zukunftsfähigkeit“ (Oertel/Isenhardt/Jansen/Sauer 2003, 2) und beinhaltet Eigenmotivation und Eigenverantwortung sich Neues (vgl. Klieme 2003, 59) anzueignen und neue Erfahrungen zu machen (ebd.). Kompetenz ist die Verbindung zwischen angehäuftem Wissen und individueller Fertigkeit dieses Wissen anwenden zu können (Klieme 2004, 13). Das Forum „Schule für eine Welt“ hat 1996 einen Kompetenzenkatalog für Globales Lernen erstellt. Heute haben sich die Kompetenzen wieder verändert und wurden umformuliert. Kompetenz ist daher eine individuelle Ausprägung und eine Mischung aus Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.

Für das Individuum sind Kompetenzen relevant und ein Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Kompetenzen bzw. Kompetenzmodelle notwendig:

2.5.1 Unterschiedliche Kompetenzkonzepte

2.5.1.1 Kompetenzmodell Globales Lernen: Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz

Die drei Kompetenzen werden im pädagogischen Wörterbuch als Erziehungsziele dargestellt. Das gegenwärtige Ziel der Erziehung ist eine Erziehung im Interesse des Individuums und eine Erziehung im Interesse der Gesellschaft (vgl. Keller/Novak 1993, 130). Es wird eine Kombination zwischen einem personalen und gesellschaftlichen Ziel angestrebt, was Emanzipation oder Mündigkeit genannt wird (vgl. Keller/Novak 1993, 130). Mündigkeit wird nach Roth verstanden als “Kompetenz im dreifachen Sinn” (Roth 1965 in Keller/Novak 1993, 131):

1. als Sozialkompetenz: Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteilsfähig, handlungsfähig und zuständig sein können.
2. als Selbstkompetenz: Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können.
3. als Sachkompetenz: Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können.

Seitz legt seinen Focus auf Selbstkompetenz

“Globales Lernen sollte [...] vor allem und zuallererst um

Persönlichkeitsbildung im Welthorizont und damit an der Leitfrage orientiert, welche Fähigkeiten ein Mensch braucht, um unter den Bedingungen einer gefährdeten Weltgesellschaft ein gelingendes und zugleich solidarisches Leben führen zu können.” (Seitz 2002b, 10)

Die Selbstkompetenz Persönlichkeitsentwicklung ist eine besonders wichtige Komponente im Globalen Lernen, deshalb wird diese hier kurz zum Thema. Der Begriff der Persönlichkeitsbildung ist einer der wichtigsten in der Psychologie, hier kann dieser nicht ausreichend aufgearbeitet werden. Die Forschung zur Persönlichkeitsbildung versucht zu erklären, wie sich eine Persönlichkeit mit ihren Eigenschaften unter bestimmten Anlage- und Umweltbedingungen entwickelt, wie Verhaltensweisen vorhergesagt bzw. beeinflusst werden. “Persönlichkeit ist die dynamische Ordnung derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die seine einzigartigen Anpassungen an seine Umwelt bestimmen” (Allport 1959, 49). Persönlichkeit zu erforschen würde eine erneute komplexe Untersuchung benötigen, und die vorliegende sprengen.

Da die Liste der Schlüsselkompetenzen eine lange ist, möchte ich mich in meiner Arbeit auf eine Selbstkompetenz, nämlich auf die Selbstreflexion (kulturelle Selbstreflexion) konzentrieren. Für Lenbet ist Selbstkompetenz die Kompetenz reflexiv zu handeln, sowie die eigene Schwächen und Stärken zu kennen. Sie teilt die Reflexionsfähigkeit der Selbstkompetenz zu (vgl. Lenbet 2004, 224). Auch wenn diese Kompetenz gleichwertig neben den anderen Kompetenzen steht, lautet meine Hypothese, dass die Reflexionsfähigkeit allen anderen Kompetenzen voran geht (siehe Kapitel 3), aber wiederum andere Kompetenzen benötigt um diese auszuüben.

In Keller und Novak wird erklärt, dass mit den Erziehungszielen davon ausgegangen wird, dass Individuen

“so erzogen werden, dass [sic] gegenwärtige und zukünftige Probleme bewältigen, den Frieden sichern, die Demokratie ausbauen, die Umwelt schützen, sich mit kritischer Distanz der Technik bedienen können usw. Die Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft, z.B. schneller Wandel, Arbeitsteilung und Spezialisierung, soziale Vereinsamung, Technisierung und Entfremdung, Wachstumsdenken und Umweltzerstörung, [...] Verlust an Lebensqualität und Lebensfreude, müssen in den Überlegungen

über Erziehungsziele berücksichtigt werden.“ (Keller/Novak 1993, 131)

Diese Hinweise für die Erziehung könnten Ziele des Globalen Lernen sein. In folgender Liste, welche Forghani exemplarisch zusammengestellt hat, werden die Lernziele und Kompetenzen des Globalen Lernens sichtbar:

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 Funktion 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 lebenslangen Lernen) - Persönliche Entscheidungsfindung - Kritikfähigkeit - Risikobereitschaft - Neugierde und Aufgeschlossenheit
Methodenkompetenzen wie: <ul style="list-style-type: none"> - Exzerpieren - Nachschlagen - Strukturieren - Planen - Gestalten - Visualisieren - Organisieren 	Solidarisches Handeln	Selbstreflexion (auch kulturelle Selbstreflexion)
	Gewaltfreie Konfliktbewältigung	Fähigkeit sich in andere versetzen zu können
	Umgang mit Nichtverstehen	Fähigkeit sich mit den Augen (Normen) anderer zu sehen

- Erforschen - Trendanalyse - Evaluieren		Fähigkeit zur persönlichen Entfaltung/Selbstverwirklichung (emotional, intellektuell, körperlich und geistig)
Phänomene und Argumente durchschauen		Persönliche Initiative
Zusammenhänge Erkennen		Anwendung von Phantasie und Intuition
Voraussicht Urteilsvermögen		Perspektivenwechsel
Problemlösung		
Umgang mit abstrakten Sachverhalten		
Perspektivenwechsel		

Quelle: (vgl. Forghani, Neda) (<http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf>) [Zugriff: 20.5.2013]

2.5.1.2 PISA-Studie “Basiskompetenzen”

Weiter könnte man sich an die von der PISA-Studie angerateten „Basiskompetenzen“ halten, die darunter die „Voraussetzung für die [...] Teilhabe an Kommunikation“ (Baumert 2002, 8) verstehen und somit dem entspricht, was Luhmann rät um soziale Systeme aufrecht zu erhalten bzw. Autopoiesis herzustellen (vgl. Bergmann 2011, 98).

2.5.1.3 Kompetenzkonzept der Literalität

Im Konzept der Literalität wird aufgrund vom beschleunigten Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft eine „Universalisierung“ der Basisqualifikation angedacht, die laut Ladenthin „in Wirklichkeit aber die Globalisierung der Bildung meint“ (Ladenthin 2010, 25f) und „die Auflösung föderaler und letztlich auch nationaler Bildungssysteme“ durch Standardisierungen und Normierungen forciert (ebd.).

2.5.1.4 Kompetenzen der OECD: "Erkennen"- "Bewerten"- "Handeln"

Hier handelt es sich um die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung, welche man auch als Schlüsselkompetenzen heranziehen könnte. Diese sind auch in der "Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen" (2005) von der OECD (www.oecd.org) ausgearbeitet worden. In elf Punkten werden Möglichkeiten, wie man mit mit Globaler Entwicklung umgehen kann, ausformuliert. Es geht um:

- Informationsbeschaffung und Verarbeitung
- Erkennen von Vielfalt
- Analyse des globalen Wandels
- Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen
- Perspektivenwechsel und Empathie
- Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen
- Solidarität und Mitverantwortung
- Verständigung und Konfliktlösung
- Handlungsfähigkeit im globalen Wandel
- Partizipation und Mitgestaltung
- Kritische Reflexion und Stellungnahme zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen orientiert an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten (siehe Kapitel 3)

2.5.1.5 Kompetenzen nach Erpenbeck und Rosenstiel

Erpenbeck und Rosenstiel (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003) bezeichnen Kompetenzen als

"Selbstorganisationsdispositionen physischer und physischen Handelns, wobei inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeiten verstanden werden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen sondern auch Entwicklungsergebnisse. Kompetenzen sind folglich eindeutig handlungszentriert und primär auf selbstorganisative Handlungssituationen bezogen."

Es werden nach Erpenbeck und Heyse (1999) unterschiedliche Formen selbstorganisierten Handelns ableiten:

- Geistige Handlungen
- Instrumentelle Handlungen
- Kommunikative Handlungen
- Handlungsgesamtheiten
- Reflexive Handlungen: Selbsteinschätzung, Selbstveränderungen, neue Selbstkonzeptbildungen, etc.

Daraus lassen sich wiederum folgende Kompetenzformen ableiten: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personale Kompetenz, Handlungskompetenz.

2.5.1.6 Kompetenzen nach dem BMBF

Das Kompetenzmodell des BMBF hängt sehr eng mit den Bildungsstandards von Schule zusammen. Es geht darum konkrete Ziele der Schule zu definieren um darzustellen, welche Erwartungen man an Schule und an die Kompetenzen der Absolventinnen hat (BMBF 2009, 55). Das BMBF erwähnt die Konzepte der "Sach-, Methoden-, Sozial, und Personalkompetenz" (BMBF 2009, 22) als streng zu unterscheidende. Es wird noch ausgesagt, dass sich durch die "vielfältige, flexible und variable und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen" (ebd.) Schlüsselkompetenzen entwickeln können.

2.6 Zusammenfassung

Bei dem Thema der Kompetenz kommt sehr schnell die Frage, was denn nun die wichtigste Kompetenz wäre. Dies ist ein gutes Beispiel für Eindimensionalität, welche im Globalen Lernen vermieden werden soll und durch den abstrakten Ansatz des Lernens ersetzt wird. Die Psychologin Lenbet beschreibt Kompetenz als einen Sammelbegriff, der dazu dient "eine ‚offene‘ Zukunft nicht nur adaptiv, sondern produktiv und kreativ zu bewältigen" (Lenbet 2004, 224). Kompetenz soll im Gegensatz zu Qualifikationen, die in normierbaren Prüfungssituationen sichtbar wird, durch Selbstorganisation (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 116) und Kreativität gemeistert werden (vgl. Lenbet 2004, 224).

Es ist zum Schluss dieses Kapitels zu folgern, dass es "die" Kompetenz nicht gibt. In der Literaturrecherche finden sich in zeitlichen Abständen und Schwerpunkten andere

Kompetenzen, deren Wichtigkeit hervorgehoben werden. Die eine Kompetenz ist nichts ohne die andere Kompetenz. Zur Entfaltung der einen, braucht es die andere. Entwicklung von Kompetenzen benötigt ein Wechselspiel aus allen Bereichen und die Auswahl der Kompetenzen ist eine individuelle, persönliche Sache. Kompetenzentwicklung geschieht aus Erfahrung, Erziehung und Unterricht. Hier bewährt sich eine abwechselnde Beschäftigung mit unterschiedlichen Kompetenzen (vgl. Keller/Novak 1993, 215). Da "bisher kein empirisch gesättigtes Kompetenzmodell Globalen Lernens vorliegt" kann die Frage, "welche Kompetenzen für ein Leben in der Weltgesellschaft tatsächlich gebraucht werden und wie diese erreicht werden können" (Scheunpflug 2007/2008), nicht eindeutig beantwortet werden (vgl. dazu Rychen/Salganik 2003; Asbrand 2006). Das Zufriedengeben mit einer Kompetenz würde dem Konzept des Globalen Lernens widersprechen, da genau diese Eindimensionalität bzw. diese Form der Vereinfachung bzw. das Zerteilen in diese leicht und einfach verdaulichen Häppchen vermieden werden soll und stellt somit ein Beispiel für die Herausforderung, der die Didaktik in Hinblick auf die zukünftige Vermittlung von Lerninhalten ausgesetzt ist, dar.

3 Schlüsselkompetenz Reflexionsfähigkeit

Wie kommt es, dass gerade die Schlüsselkompetenz Reflexionsfähigkeit für das Globale Lernen so wichtig sein kann? Seitz bringt es auf den Punkt, er versteht unter Globalem Lernen "die Reflexion einer vielfältigen Praxis" (Seitz 2000). Er fragt nach den Kompetenzen, der nachwachsende Generationen bedürfen, um unter den Bedingungen einer globalisierten Arbeitswelt ein gelingendes und zugleich verantwortungsbewusstes Leben führen zu können (vgl. Seitz 2000). Meiner Meinung nach erreicht man Verantwortungsbewusstsein durch Reflexion und daher ist die Kompetenz der Reflexionsfähigkeit eine äußerst wichtige Schlüsselkompetenz. So stelle ich diese in den Vordergrund und stelle die Vorzüge folgend dar und ziehe diese Kompetenz den anderen Kompetenzen vor.

3.1 Der Begriff der Reflexion

Reflexion ist ein weiterer Begriff, der je nach Disziplinrichtung unterschiedlich definiert werden kann (vgl. Dilger 2007, 23ff). Der Begriff Reflexion stammt aus dem lateinischen "reflecto" "reflexio" "reflektere" und bedeutet zurückbeugen, rückwärts biegen. Die Philosophie definiert die Reflexion als die "Zurückwendung des Denkens auf das Gedachte oder das Denken selbst" (Der Große Brockhaus 1980, 377). Da der Begriff von unterschiedlichen Disziplinen und AutorInnen unterschiedlich gesehen wird, werden nun unterschiedliche Zugänge präsentiert. Dilger (2007, 10) beschreibt die Reflexion als einen Schritt, den man zurück geht, um von dieser Metaposition aus dann die vergangene Situation erneut zu betrachten. Diese Metaposition lässt neue Sichtweisen zu und ist die "Fähigkeit des Über-sich-Selbst-Nachdenkens" (Schult 1991, 355-379). Holzkamp stellt die Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Diese nehmen Bezug auf sich selbst und auf ihre Umwelt (Holzkamp 1995, 21). Dewey sieht den Schwerpunkt von Reflexion in der Erfahrung (1993, 218). Zusammengefasst kann man sagen, dass Reflexion eine Bewusstmachung von aufgenommenen Lerninhalten ist, die man sich durch möglichst emotionsfreie Rückschau zu eigen gemacht hat. Man tritt aus dem Lernprozess heraus und betrachtet mit einem Abstand aus der Metaposition. Lerninhalte können sich nicht nur auf kognitives Wissen beziehen, sondern auf Handlungen von Gruppen oder eigenes Tun.

Um soziale Systeme, die Gesellschaft oder das Funktionssystem Erziehung aus systemtheoretischer Sicht zu sehen, benötigt man die Fähigkeit der Reflexion per definitionem. Da auf Grund der Komplexität die Planbarkeit von Zukunft nicht mehr möglich ist, ist eine Reflexion über dieses relativ neue Phänomen, dass sich Systeme selbstregulieren, also autopoietisch handeln, notwendig. Der Anspruch auf Durchschaubarkeit, Prognostizierbarkeit oder Steuerbarkeit ist kaum mehr erfüllbar. Luhmann erklärt, dass man von der Vergangenheit nicht mehr auf die Zukunft schließen kann und deshalb nichts so bleibt wie es war. Die Gestaltung der Zukunft wird zu einem Risiko, weil man die „Zukunft, die man nicht kennen kann und die nicht ausschließen kann, dass man Entscheidungen später bereut“. Luhmann unterscheidet die Begriffe Reflexivität und Reflexion. Reflexivität verwendet er, wenn eine „vorher/nachher“ Unterscheidung vorliegt.

3.1.1 Der Begriff der Schlüsselkompetenz

Schlüsselkompetenzen erhalten ihre Bezeichnung dadurch, dass sie den Schlüssel für den „Zugang zu neuen beruflichen Tätigkeitserfordernissen“ (Kaiser/Kaiser 1996, 249) darstellen und sie jederzeit aktualisiert und ausgebaut werden können (vgl. Lenzen 1998, 31). Schlüsselkompetenzen werden jene Fähigkeiten und Fertigkeiten genannt, die jederzeit erweitert und ergänzt werden können. Die OECD entschied sich für eine sehr offene Definition für Kompetenz:

“Globalisierung und Modernisierung schaffen eine immer vielfältigere und zunehmend vernetzte Welt. Um die Welt zu verstehen und sich gut in ihr zurechtzufinden, sollten sich die Menschen beispielsweise mit technologischen Veränderungen auseinandersetzen, eine Vielzahl an verfügbaren Informationen interpretieren und sinnvoll umsetzen können. Als Gesellschaft stehen sie kollektiven Herausforderungen gegenüber – wie z.B. Herstellen eines Ausgleiches zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich. Die Kompetenzen, die wir heute benötigen, um unsere Ziele zu erreichen, sind komplexer geworden und erfordern mehr als nur die Beherrschung einiger eng definierter Fähigkeiten und Fertigkeiten.” (OECD 2005)

Die Schlüsselkompetenzen entstanden laut der OECD um die Kompetenzniveaus von Jugendlichen und Erwachsenen zu messen. Sie sollen die "Tools" (Medien, Hilfsmittel, Werkzeuge, Sprache) verstehen und diese wirksam einsetzen können. Innerhalb von heterogenen Gruppen sollen die Menschen aus verschiedenen Kulturen interagieren können und größtmögliche Handlungsmöglichkeiten zur eigenständigen Lebensgestaltung zur Verfügung haben. Handlungsmöglichkeit, Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz werden hier synonym verwendet.

Die Herausbildung von Schlüsselkompetenzen zählt zu den Zielen des Globalen Lernens. Neben einer verantwortungsbewussten Haltung zu globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit gehört die Herausbildung von Kompetenzen. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Fähigkeiten ein Mensch braucht, um ein gelingendes und zugleich solidarisches Leben führen zu können. Seitz beschreibt:

"Der notwendige gesellschaftliche Aufbruch kann nur gelingen, wenn er von der Teilhabe und der Kompetenz einer breiten Öffentlichkeit getragen wird. Ohne intensive öffentliche Meinungsbildung und ohne gesellschaftsbezogene Bildung kann es deshalb keine zukunftsfähige Entwicklung geben" (Seitz 2002b).

Von welcher gesellschaftsbezogenen Bildung spricht Seitz nun? Forghani hält eine Antwort bereit: Es geht nicht darum, mit den Lebensbedingungen in Zeiten der Globalisierung "irgendwie zu recht zu kommen", sondern sogar noch auf die weltgesellschaftliche Entwicklung durch Mitgestaltung Einfluss zu nehmen (vgl. Forghani 2013). Durch die Entfaltung der Schlüsselkompetenzen kann Einfluss auf die weltgesellschaftliche Entwicklung genommen werden. Die Systemtheorie hält jedoch dagegen, sie besagt, dass der Einfluss einzelner zwar gegeben ist, aber in Summe die Gesellschaft, also das System, darüber entscheidet, auf was in welche Form Einfluss genommen wird. Diese Entscheidungen werden durch Kommunikation, also Konsens oder Dissens, getroffen.

3.1.2 Beobachtung

Die Systemtheorie baut auf Beobachten auf. Darum kann erst der Begriff des Systems entstehen, da das System eine Unterscheidung, Differenz, zwischen sich selbst, dem

System, und der Umwelt darstellt. Diese Unterscheidung kann erst durch Beobachtung entstehen. Dabei ist es nicht wichtig, ob bestimmte Dinge gesehen, gehört etc. werden können (bspw. Liebe). Fuchs schreibt „Denn die Beobachtung erzeugt, was sie beobachtet“ (Fuchs 2004). Es gibt im Falle der Selbstbeobachtung nur einen Beobachter (Luhmann 2011, 144ff). Dieser versucht mit sich selbst und seinen Gedanken „ins Reine“ zu kommen. Ins Reine kommt er mit sich selbst, also mit dem System. Der Selbstbeobachter ist auf ein zirkuläres Verfahren angewiesen. In dem dieser beobachtet, vollzieht dieser, das er beobachtet, spricht, er operiert im System. Die Selbstbeobachtung der Gesellschaft hat genau dieselbe Struktur. Externe Beobachtungen und die Einzelbeobachtungen des psychischen Subjektes können vernachlässigt werden. Denn was ein Einzelner beobachten kann, hängt von der Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation ab.

Für Soziale Systeme wie auch für das Globale Lernen ist für deren Erhalt anschlussfähiges Operieren, das heißt Kommunizieren, notwendig. „Kommunikation ist die Operation, durch die soziale Systeme sich autopoietisch selbst herstellen und erhalten“ (Berghaus 2011, 98). Die Kommunikation muss laufen, dann läuft das System „[s]obald der Kommunikationsfluss abreißt, hört das soziale System auf zu existieren“ (Berghaus 2011, 98).

In Bezug auf das Globale Lernen könnte interpretiert werden, dass jede Form der Rückfrage, ob die Verständigung funktioniert oder ob der Inhalt verstanden wurde, eine Form der Kommunikation und bei Fragestellung darüber hinaus eine Anschlusskommunikation bereithält. Um Anschlusskommunikation zu erläutern bedient sich Luhmann der Schlagwörter von der „vierten Art von Selektion“ (2012, 203), mit dem die Annahme bzw. die Ablehnung der Kommunikation gemeint ist und welche über die Kommunikation als Synthese von Information, Mitteilung und Verstehen hinauslangt. Anschlussfähigkeit ist nicht nur bei „Konsens“, sondern auch bei „Dissens“ gleichermaßen gegeben (Berghaus 2011, 93).

3.1.3 Selbstreferenz

Reflexion wird bezeichnet, wenn Selbstreferenz und Systemreferenz zusammenfallen. Selbstreferenz kommt vor, wenn sich soziale Systeme an sich selbst orientieren, eine

Differenz zwischen sich und dem System herstellen. Daher gilt hier nicht die Unterscheidung „vorher/nachher“, sondern es wird zwischen System und Umwelt unterschieden (vgl. Luhmann 2012, 617). Durch diese Unterscheidung kann Rationalität erreicht werden (ebd.), aber nicht automatisch darauf geschlossen werden bzw. nicht jede Reflexion ist rational (vgl. Luhmann 2012, 638), „Selbstreferenz ist die Bedingung für Steigerung, für Steigerung der Einschränkung, für Aufbau von Ordnung durch Reduktion von Komplexität“ (ebd.). Selbstreferenz und Systemreferenz überschneiden sich begrifflich in der Reflexion. Das Selbst ist das System. Diesem wird die selbstreferenzielle Operation zugerechnet. In der Reflexion, welche nur psychischen Systemen bereitsteht, wird die Differenz zwischen sich selbst und der Umwelt herausgearbeitet. Psychische Systeme können nur auf Gedanken und Vorstellungen zugreifen. Soziale Systeme greifen auf Kommunikation zu. Wenn man diese beiden Systeme abgegrenzt, also differenziert wahrnimmt und Luhmann mit der Aussage, dass systemeigene Reproduktionsprozesse nur systemintern nutzbar sind, es theoretisch übernimmt, dann müsste daraus gefolgert werden, dass das soziale System nicht auf das psychische System einwirken kann, dass durch Kommunikation Bewusstsein nicht angesprochen, also nicht empfänglich für Sprache ist.

3.1.4 Reflexion über Globalität

Reflexion in der Systemtheorie ist immer eine Sache der Unterscheidung. Es wird eine Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz hergestellt (vgl. Luhmann 2012, 627. Luhmann/Lenzen 2002, 14), die vom System aus gezogen werden kann. „Und das macht zugleich verständlich, daß [sic] alle Umweltbeobachtung Selbstbeobachtung stimuliert und jeder Distanzgewinn die Frage des Selbst, der eigenen Identität, aufwirft“ (Luhmann 1997, 92f). Ein Erkenntnisgewinn über ein anderes System ist immer mit einem Erkenntnisgewinn im eigenen System verbunden. „Das Du ‚ist‘ immer das Ich in thematischer Umkehrung“ (Günther 1976, 67 in Luhmann 2012, 177). Auf das Globale Lernen umgelegt könnte dies bedeuten, dass wenn über die politische Situation eines Landes nachgedacht und kommuniziert wird, der Vergleich mit der politischen Situation im eigenen Land verglichen wird. Psychische und soziale Systeme beobachten sich selbst. „Selbstbeobachtung ermöglicht, ja ernötigt sogar Reflexion im Sinne einer Thematisierung der Identität (in Differenz zu anderem), die den Bereich, der sich selbst beobachtet, als Einheit für Relationierungen verfügbar macht“ (Luhmann 2012, 234). Diese Beobachtung

funktioniert wie die Umweltbeobachtung. Reflektiert man über die Inhalte der Globalität wird systemtheoretisch ebenfalls eine Unterscheidung zu anderen Themenbereiche hergestellt. Da jedes System autopoietisch operieren muss um erhalten zu bleiben, ist das Globale Lernen dazu aufgefordert ihre „spezifische Operationsweise [zu] definieren oder über Reflexion ihre Identität [zu] bestimmen, um regeln zu können, welche Sinneinheiten intern die Selbstreproduktion des Systems ermöglichen, also immer wieder zu reproduzieren sind“ (Luhmann 2012, 61).

3.1.5 Zusammenfassung

Globales Lernen beinhaltet Reflexion. Luhmann zitiert nach Pizzorno, dass „Systeme mit eingebauter Reflexion [...] gezwungen [sind], auf Absolutheiten zu verzichten“ (Luhmann 2012, 656). Er folgt daraus, dass jeder Gegenstandsbereich, der Reflexion als Sachverhalt entdeckt, auf Absolutheiten verzichten muss (ebd.).

4 Systemtheorie

In folgendem Kapitel soll es nicht darum gehen, die Systemtheorie von Luhmann in ihrer Bandbreite darzustellen, sondern es ist ein Versuch, sich an den Begriff der Reflexion und Globalität systemtheoretisch anzunähern. Daher folgt eine Auseinandersetzung mit dem Thema Globales Lernen im Funktionssystem Erziehung. Die Schriften von Luhmann sollen unterstützend erklären, wie Globales Lernen durch Erziehung im Erziehungssystem wirksam wird. Die Konzentration liegt daher auf den Überlegungen und Schriften, welche von Luhmann zur Erziehung und Bildung verfasst wurden. Eine kurze Einführung über das Funktionssystem Erziehung wird präsentiert. Weiters folgen Ausführungen über die Entstehung und Entwicklung des Funktionssystems. Folgende Kriterien der Ausdifferenzierung dieses spezifischen Funktionssystems werden beschrieben: Code und Programm, Leistung, Operation und Reflexionstheorie, Rollen und Organisationen, Interaktionssysteme, etc. Diese Kriterien sollen das spezifische Funktionssystem entsprechend nach Luhmann bzw. anderen Autoren im Detail spezifizieren und belegen.

Nach einer allgemeinen Einführung in die wichtigsten Begrifflichkeiten wird die Anschlussfähigkeit des Globalen Lernens an die Systemtheorie anhand von Literaturrecherche untersucht. Weiters wird ein Teil meiner Inhalte von Klaus Seitz stammen, der sich mit dem Ansatz "Bildung in der Weltgesellschaft" explizit auf Luhmann beruft.

4.1 Das Funktionssystem Erziehung

Luhmann, der sich mit der Analyse gesellschaftlicher Funktionssysteme und deren Ausdifferenzierungsprozesse beschäftigt, hat das Subsystem bzw. Funktionssystem der Erziehung im Werk "Das Erziehungssystem der Gesellschaft" (Luhmann/Lenzen 2002) weitgehend analysiert. Die Form der Differenzierung bestimmt, wie in einem Gesamtsystem das Verhältnis der Teilsysteme zueinander geordnet ist. Durch die Differenzierung ist es den Teilsystemen möglich, sich als Teilsystem selbst beobachten zu können. Laut Luhmann begann dieser Prozess der Funktionssystementwicklung lange vor seiner Zeit, nämlich im 18. Jahrhundert (vgl. Luhmann/Schorr 1996, 15f). Als Herkunftsbereiche der Ausdifferenzierung eines autonomen Erziehungssystems kann die

Religion bzw. die Familie genannt werden. Der Rahmen der Erziehung erfolgte zunächst stark im System der Familie. Im Gegensatz zur Familie finden die erzieherischen Operationen des Erziehungssystems heute in einem organisierten Rahmen statt, wo speziell ausgebildete Personen die Erziehung durch die Orientierung an vorgegebenen Lernzielen vorantreiben. Das Erziehungssystem wurde wie andere Funktionssysteme in dieselben Theoriebausteinen aufgebrochen und abgehandelt. Wie dieses erfolgt, soll nun näher in den Kriterien beschrieben werden.

4.1.1 Gesellschaftstheoretische Grundthesen Luhmanns

Die Systemtheorie ist eine soziologische Theorie, mit der die Gesellschaft und alles was gesellschaftlich bezeichnet wird, erklärt werden kann. Gesellschaft ist laut Niklas Luhmann ein komplexes System von Kommunikation und ein operativ geschlossenes soziales System. Grundlegend dazu ist, "daß [sic] es Systeme gibt" (Luhmann 2012, 30). Ein System ist organisierte Komplexheit, die durch die Selektion einer Ordnung operiert.

4.1.2 Operationen und Autopoiesis

Systeme bestehen also aus Operationen. Operationen sind die Art wie das System aktiv ist und sich selbst produziert bzw. reproduziert (vgl. Berghaus 2011, 38). Das System entsteht durch die Differenz von System und Umwelt. Praktisch heißt das, dass eine gewisse Art von Geschehen zu einer Abgrenzung führt. Das Geschehen bezieht sich auf sich selbst, schließt sich ab. Wovon sich das System abgrenzt ist die Umwelt. Unter Umwelt wird all das verstanden, was nicht zum System gehört. Plakatativ könnte man sich eines Beispiels von Tremml bedienen, der sagt „ein Haufen Sperrmüll vor der Haustüre ist etwas ‚Zusammengestelltes‘, aber kein System“ (Tremml 2004, 57), dagegen ist ein Auto mehr als die Summe seiner einzelnen Bestandteile“ (ebd.). Jedes System ist ein operativ geschlossenes System, da es von der Umwelt abgeschlossen ist (Luhmann 2012, 556). Es reproduziert sich, im Falle des sozialen Systems, durch die Kommunikation selbst, das wiederum Autopoiesis genannt wird. Paradoxerweise erhalten Systeme durch Geschlossenheit an Offenheit (1997, 68). Autopoetische Systeme sind solche, die sich "selbst machen" (2012, 60f) können bzw. „selbsterzeugende, selbstorganisierte, selbstreferentielle und selbsterhaltende Systeme" (Gairing 1996, 151). Die Grundeigenschaften dieser Systeme sind Selbsterstellung und Selbsterhaltung.

Darunter kann anschlussfähige Kommunikation verstanden werden. Um anschlussfähig zu bleiben, müssen "autopoietische Systeme ihre Operationen im Verhältnis zu den Resultaten kontrollieren und geeignete Strukturen aufbauen" (Berghaus 2001, 53). Eine Beziehung ist als soziales System ständig auf kommunikatives Handeln, auf ständige Autopoiesis angewiesen, um in der Selbsterhaltung oder Anschlussfähigkeit zu bleiben. Man könnte sagen, dass Autopoiesis in sozialen Systemen dadurch geschieht, dass Kommunikation weitere Kommunikation auslöst. Das Konzept wurde ursprünglich vom Biologen Maturana und Varela (Luhmann 2012, 60) entwickelt:

"Autopoietische Systeme sind operativ geschlossene Systeme, die sich in einer, basalen Zirkularität' selbst reproduzieren, indem sie in einer bestimmten räumlichen Einheit, aus denen sie bestehen, in einem Produktionsnetzwerk wiederum mit Hilfe der Elemente herstellen, aus denen sie bestehen." (Maturana 1985, 58)

4.1.3 Differenz

Die Differenz (Luhmann 2012, 202f) bildet die Grenze zwischen System und Umwelt. Die Differenz wird durch beobachten gezogen. Durch Beobachten wird ein System von einem anderen unterschieden. Jede Unterscheidung muss in die Beschreibung der Theorie eingeführt werden. „Differenz [ist] der Anfang“ (Luhmann 2012, 556).

Die Möglichkeit Differenz zwischen System und Umwelt herzustellen, lässt es zu, dass sich das System selbst beobachtet und zwischen Fremd- und Selbstreferenz unterscheidet.

4.1.4 Fremd- und Selbstreferenz

"Es gibt selbstreferentielle Systeme. Das heißt zunächst nur in einem ganz allgemeinen Sinne: Es gibt Systeme mit der Fähigkeit, Beziehungen zu sich selbst herzustellen und diese Beziehungen zu differenzieren gegen Beziehungen zu ihrer Umwelt." (Luhmann 2012, 31)

Es wird zwischen inneren und äußeren Beziehungen unterschieden. Selbstreferenziell bezeichnet man also die Wahrnehmung dieser inneren und äußeren Differenz. Selbstreferenz „bezeichnet etwas, dem sie selbst zugehört“ (Luhmann 2012, 600). Es

kann bei den Operationen der Selbstreferenz, also zu Umweltkontakten kommen, wenn es dadurch zu einer Reproduktion des Systems kommt. Die Umwelt bietet Möglichkeiten, aber das System selbst entscheidet, welches dieser Möglichkeiten angenommen werden soll und kann. Dieser Satz beschreibt das, was man unter innerer Geschlossenheit des Systems verstehen kann. Und gleichzeitig wird hier die Autonomie des selbstreferentiellen Systems klar: Die Möglichkeiten bzw. der Einfluss der Umwelt wird nur dann wirksam, wenn das System dieses zulässt oder will. Allein das System entscheidet, durch interne Operationen, in welcher Weise der Impuls von außen verarbeitet wird. Luhmann differenziert das moderne Gesellschaftssystem funktional aus: Es werden Unter- bzw. Subsysteme gebildet. Diese decken wiederum spezifische Funktionen in der Gesellschaft ab. Das Erziehungssystem ist eines dieser Funktionssysteme. Die "operative Geschlossenheit" besagt, dass das System sich selbst erzeugt, das von der Umwelt abgeschlossen und daher autonom ist.

4.1.5 Der Mensch

Der Begriff Mensch ist in Luhmanns Theorie kein Teil des sozialen Systems. Dies wirkt paradox, da der Gegenstand der Erziehung in vielen Theorien und Konzepten der Mensch ist. Luhmann bedient sich des Begriff der Person. Der Grund ist jener, dass der Mensch als hochkomplexes System gesehen werden kann und in der Systemtheorie mit Komplexitätsreduktion gearbeitet wird. Personen sollen als Konstrukte, rekursiv und redundant gesehen werden.

4.1.6 Sinn

Diese autopoietischen Systeme operieren im "Medium Sinn" und sind als soziale und psychische Systeme in der Lage Differenz herzustellen. Soziale und psychische Systeme operieren gleichermaßen mit Sinn (vgl. Willke 1991, 193). Maturana und Varela, operieren, weil sie Biologen sind, hingegen mit Organismen. In sozialen Systemen wird mit Sinn operiert. Sinn ist bei Luhmann nicht auf einzelne Personen, sondern auf das ganze soziale System anzuwenden. Sinn als grundlegender Begriff tritt immer in Bezug auf ein System auf. Er bezeichnet die systemspezifischen Kriterien, welche in "passen" und "nicht passen" eingeteilt werden. Sinn kann sich in Normen, Werten, Rollen etc. manifestieren und während der Operationen kann dieser neu entstehen. Sinn kann also als Streben nach

Ordnung gesehen werden, welche Orientierung gibt. Sinn ist eher etwas Flüchtigtes und braucht Mechanismen, die erstens den Anschluss garantieren können und zweitens Mechanismen zur Stabilisierung. Als Beispiele des Sinns werden Wahrheit, Liebe, Geld, Macht, Recht u.a. genannt. Sozialen Systemen liegt nicht das Subjekt, sondern die Umwelt zu Grunde (vgl. Luhmann 2012, 244). Damit ist gemeint, dass es Ausdifferenzierungen von sozialen Systemen gibt (die es auch von Personen gibt), die aber nicht ausdifferenziert werden (ebd.). Ein soziales Gebilde ist nicht auf einzelne Mitglieder, sondern auf die gesamte Summe orientiert. Das erklärt zum Beispiel auch, warum ein Teil eines sozialen Systems, eine Person, in der Gruppe anders handelt, als es alleine handeln würde. Soziale Systeme bedürfen danach psychischer Systeme und umgekehrt. Eines lässt sich ohne das anderen nicht erklären. Luhmann unterscheidet drei Formen von sozialen Systemen: Interaktionssysteme, Organisationssysteme und Gesellschaftssysteme. Das Gesellschaftssystem ist das System höchster Ordnung, da es alle anderen Systeme beinhaltet.

4.1.7 Symbolisch generalisiertes Medium

Ein Medium ist zu unterscheiden von dem Funktionssystem Medien. Beim Medium handelt es sich um die Begrenzung von Selektionsspielraum, bzw. um es mit Luhmanns Worten wiederzugeben, er meint, "daß [sic] jeder Vollzug Selektion und jede Selektion Limitierung bedeutet" (Luhmann 2012, 168). Es geht darum Selektionsmöglichkeiten zu begrenzen. Die Eingrenzung soll die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Selektionen passen (vgl. Berghaus 2011, 111). Hierbei dürfte es sich um ein typisches Luhmannsches Paradoxon handeln: "Die Erweiterung von Komplexität durch die Reduktion von Komplexität" (Berghaus 2011, 114). Das Medium beinhaltet alle momentan nicht gewählten Möglichkeiten. Dem Medium gegenüber steht die Form. Sie stellt die Ausweitung oder Freiheit der Möglichkeiten dar. So wie ich es verstehe, braucht es in der Systemtheorie das Medium für eine Reduktion, ihre Wahrnehmung stellt sich aber durch die Form dar (bspw. Medium Sprache stellt sich über Sätze, Aussagen etc. dar und wird nur darüber zugänglich) "Das Medium ‚an sich‘ ist kognitiv unzugänglich. Nur die Formen machen es wahrnehmbar" (Luhmann 1995, 180).

Übertragen auf das Erziehungssystem bedeutet dies, dass ein Kind das Medium der Erziehung ist. Die Komplexität des Menschen muss in eine neue Form einer Person gebracht werden, eine Art gleichmachen, Luhmann spricht von einem "sozialen Konstrukt"

(Luhmann/Lenzen 2002, 93), das durch den Einfluss des Unterrichts, der durch absichtliche Kommunikation, sprich Erziehung, passieren soll. Dieser Einfluss wird jedoch erschwert, weil das Kind nicht nur den absichtlichen Einflüssen unterliegt, sondern anderen strukturbildenden Ereignissen ausgesetzt ist, was Luhmann unter "strukturdeterminiertes Operieren" zusammenfasst. Als Medium kann im sozialen und psychischen System die Sprache oder der Sinn verstanden werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium die Funktion übernimmt "Kommunikation erwartbar zu machen in Fällen, in denen die Ablehnung wahrscheinlich ist" (Luhmann 1997, 316). Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien können nicht in ein anderes konvertiert werden und unterliegen Tendenzen der Inflation/Deflation.

4.1.8 Code & Programme

Aufgrund des Codes bzw. des binären Codes kann zwischen Fremd- und Selbstreferenz unterschieden werden. Der Begriff Selbstreferenz wird angenommen, wenn sich das System selbst beobachtet. Von Fremdreferenz spricht man, wenn ein System ein anderes beobachtet. Es geht immer darum die Differenz neu zu bilden und dadurch das System aufrecht zu erhalten. Jedes Funktionssystem hat seinen eigenen Code. Dieser ist systemspezifisch und von ihm abhängig, was als nächstes kommt bzw. anschlussfähig ist. Jedes Funktionssystem kann über den eigenen Code entschlüsselt werden. Im Funktionssystem Erziehung ist der dazugehörige binäre Code "vermittelbar/nicht vermittelbar" (Luhmann/Lenzen 2002, 59). Der Bezugspunkt sind nicht die Lernenden, sondern die Operation des Vermittelns. Es geht daher um die Verbesserung der Methode wie der Bereich des Vermittelbaren zu vergrößern ist. Der negative Wert "nicht vermittelbar" steht als Rejektions- bzw. Reflexionswert zur Verfügung. Der positive Wert "vermittelbar" kann weiter differenziert werden, was Luhmann als Anschlusswert bezeichnet (bspw. in ein Bewertungsschema wie "gut/schlecht" oder "bestanden/nicht bestanden" etc.). Diese weitere Differenzierung wäre mit der Bezeichnung Sekundärcodierung definiert. Sie lässt erkennen, ob die Vermittlung gelungen ist oder nicht. Programme ergeben sich aus der Duplikationsregel der Codes. Damit meint man, dass die Codes keine Abbildung der Wirklichkeit darstellen, aber eine Art der Duplikation bereitstellen. Aus dieser ergibt sich wiederum ein Bedarf für "Entscheidungsregeln" (Luhmann 1997, 750), die Luhmann Programme nennt. Diese Programme legen fest " [...],

unter welchen Bedingungen die Zuteilung des positiven bzw. negativen Wertes richtig erfolgt" (Luhmann 1997, 362). Durch die Code- und Programmdifferenz können Funktionssysteme gleichzeitig geschlossen und umweltoffen operieren. Dies bedeutet, dass sich das System nur durch operative Geschlossenheit reproduzieren kann, jedoch aber umweltoffen operiert. Als Beispiel dazu bringt Berghaus das Beispiel der Hyäne, welche als Hyäne geschlossen operiert, weil sie nur als Hyäne lebt und nur junge Hyänen hervorbringt, jedoch umweltoffen lebt und in die Umwelt hinausgeht um Futter zu suchen (vgl. Berghaus 2011, 59f). Das System entscheidet, was in das System hineingelassen wird.

4.1.9 Funktion in Bezug auf Gesellschaft

Funktion von Erziehung besteht für Luhmann darin, auf den Menschen durch die Vermittlung von Wissen und Können kommunikativ so einzuwirken, dass dieser zu einer "Person" wird:

„Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung. Wenn man diesen Unterschied vor Augen hat, liegt es nahe, die Funktion der Erziehung auf das Personwerden von Menschen zu beziehen.“
(Luhmann/Lenzen 2002, 38)

Entscheidungen, Handlungen oder Verhaltensweisen der jeweiligen Person können als "Lebenslauf", "Verkettung von nicht selbstverständlichen, kontingenten Ereignissen" (Luhmann/Lenzen 2002, 93) zusammengefasst werden. Laut Luhmann geht es um die "Personwerdung der Menschen", die sich an der "Kommunikation" beteiligen. Sich an der Kommunikation zu beteiligen bedeutet sich mit den unterschiedlichen Ansprüchen und Themen auseinanderzusetzen und sich wiederum an deren Kommunikation zu beteiligen. "Person" zu sein bedeutet, sich durch "Selbstidentifikation" kommunikationsbereit zu zeigen. Die Funktion der Erziehung ist es, dass der Mensch die Kompetenz erhält, aus sich etwas zu machen. Alles was der Personwerdung des Menschen dient, gehört in den Bereich der Erziehung. Da das Funktionssystem Erziehung ein spezifisches Funktionssystem der Gesellschaft darstellt, besteht es aus operativen Elementen. Diese operativen Elemente bestehen aus Kommunikation. Luhmann definiert Erziehung als die Summe aller Kommunikationen: "Als Erziehung haben alle Kommunikationen zu gelten, die in der Absicht des Erziehens in Interaktion aktualisiert werden" (Luhmann/Lenzen

2002, 54), sprich, Kommunikation muss gelernt werden, damit das Individuum am Gesellschaftsprozess überhaupt teilnehmen kann. Ganz praktisch gesehen kann die Funktion der Erziehung als Schaffung eines gesellschaftlichen Bewusstseins gesehen werden, das den Zweck, den es anzustreben gilt, eben jenen Zweck, den das System vorgibt, hat. Es wird vorgegeben, das zu vermitteln, woran sich die Gesellschaft orientieren soll. Luhmann bzw. Lenzen selbst schreiben, dass sie „noch keinen klaren Begriff von Erziehung haben“ (Luhmann/Lenzen 2002, 42), denn es geht in der Erziehung um mehr als nur um Kommunikation. So resümieren sie, „Erziehung selbst muß [sic] als gescheitert betrachtet werden, wenn der Zögling sich nicht ändert“ (ebd.). Es scheint so, als gelte im Funktionssystem Erziehung ein erweiterter Kommunikationsbegriff, der „eine Änderung der Menschen“ und „eine beabsichtigte Wirkung“ (ebd.) einbezieht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Funktion eines Funktionssystems jenes ist, das für die Gesamtgesellschaft als eine wichtige Funktion gesehen wird. Die Funktion stellt, für ein bestimmtes Problem der Gesellschaft, eine Lösung bereit. „Jedes Funktionssystem kann nur die eigene Funktion erfüllen. Keines kann im Notfalle oder nur kontinuierlich-ergänzend für ein anderes einspringen“ (Luhmann 1997, 762). Erziehung kann als gescheitert gesehen werden, wenn der Mensch so bleibt wie er war.

Zusammengefasst: Die Funktion des Systems, welche nur von dem System selber erfüllt werden muss, kann von keinem anderen System übernommen werden. Jedes System ist somit autonom und es wird jedem System „Autonomie“ (Luhmann/Lenzen 2002, 116) zugeschrieben, was so viel bedeutet, wie „kein anderes Funktionssystem [kann] die Funktion eines anderen erfüllen“ (ebd.). Die Folge ist, dass „Selbstorganisation“ (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 116) bewältigt werden muss. „Ausdifferenzierung heißt Systemautonomie und Systemautonomie heißt Notwendigkeit zur Selbstorganisation“ (Luhmann/Lenzen 2002, 123).

4.1.10 Elementaroperation

Die für die Autopoiesis der Funktionssysteme verantwortlichen Operationen, mittels derer sich das System reproduziert, werden als „Elementaroperationen“ (Luhmann 1997, 752) bezeichnet. Bei den Elementaroperationen geht es immer um die Beschreibung von Kommunikation, wobei zwischen Information, Mitteilung und Verstehen differenziert wird. Durch die Elementarfunktionen erfüllt das Funktionssystem seine Funktion für die

Gesamtgesellschaft. In der Systemtheorie geht es also nicht um den Erhalt von Gleichgewicht bzw. die Rückkehr zu diesem Zustand, sondern um eine ständige Erneuerung des Systems, man könnte von einer „dynamischen Stabilität“ (Luhmann 2012, 79) sprechen. Es geht nicht um die „unveränderte Erhaltung des Systems“ (ebd.), sondern um eine ständige Reproduktion der Elemente. Elemente müssen ständig neu produziert werden, weil sie sich mit der Zeit nicht halten können (vgl. Luhmann 2012, 79). Diese Reproduktion der Elemente wird als „Operation“ (ebd.) bezeichnet und „wenn [...] von ‚Operation‘ eines Systems die Rede ist, ist dies gemeint“ (ebd.).

4.1.11 Leistung

Mit dem Leistungsaspekt ist der Bezug auf andere Systeme gemeint. Die Leistung des Erziehungssystems besteht darin, dass das psychische System der Person so zu verändern ist, dass sie TeilnehmerInnen aller anderen Funktionssysteme werden können. Luhmann bezeichnet dies als „Inklusion“ (Luhmann/Lenzen 2002, 135f). Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht kann die Inklusion beinahe aller Personen in das Funktionssystem Erziehung gewährleistet werden. Die Leistung eines Systems ist es auch ein Programm zu formulieren. In diesem wird formuliert, was in dem System als richtig gilt. Systeme können sich durch unterschiedliche Programme unterscheiden. Neben dem Programm gibt es noch eine binäre Codierung. Im pädagogischen System ist dies „besser“/„schlechter“.

4.1.12 Rollen

Neben dem Funktionssystem werden Rollen ausdifferenziert „funktionsspezifische Rollen“. Dadurch kann das Individuum in das Funktionssystem integriert werden. Rolle wird oft bei Parsons als Verbindungsbegriff zwischen Gesellschaft und Individuum bezeichnet (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 240f). Der Rollenbegriff ist auf eine Einzelperson zugeschnitten und kann nur von einer Einzelperson ausgeführt werden. Es geht immer um die „Erwartung von Verhalten oder die Erwartung von Handlung“ (ebd.) und dadurch wird der Rollenbegriff definiert. Weiters gibt es noch Leistungs- und Publikumsrollen, welche an funktionsspezifische Situationen gebunden sind.

4.1.13 Organisationen

Luhmann bestätigt, dass sich die wichtigsten und größten Organisationssysteme “[...] innerhalb der Funktionssysteme” (Luhmann 1997, 840) ergeben und Funktionen übernehmen. Es kann unter Organisation ein für einen bestimmten Zweck eingerichtetes soziales System mit einem vorgegebenen Ziel, geregelter Mitgliedschaft, Regelwerk und Sanktionsmöglichkeiten und deren Durchführung und Einhalten, verstanden werden (vgl. Luhmann 2012, 268). Um die Funktion des Funktionssystems Erziehung, nämlich das Erziehen, durchführen zu können, braucht es noch eine Spezifizierung durch eine oder mehrere Organisationen bzw. Professionalisierung. Professionalisierung wird, durch ausreichendes Vorhandensein von Materialien, Strukturen, bewährte Einrichtungen (wie bspw. einen Stundenplan) und die erfolgreiche Wiederholung dieser, gewährleistet. Die Organisation des Erziehungssystems wird, gemäß Luhmanns Ausführungen, seit dem 18. Jahrhundert differenzierter ausgebaut und differenziert sich in der Unterscheidung von Universitäten, diversen Schultypen, Curricula etc. aus.

4.1.14 Interaktionssysteme

Erziehung findet in Luhmanns Sinne immer in Interaktionssystemen statt. Als praktisches Anwendungsbeispiel auf das Funktionssystem Erziehung könnte die Kommunikation im Klassenraum gemeint sein. Interaktionssysteme meinen, dass die Personen körperlich anwesend sind. Es geht hier immer um Wahrnehmung und um Reflexion von dem was wahrgenommen wird. Bei Luhmann passiert erst durch den 3. Akt, also über die Selektion der Annahme im „Ego“ Kommunikation. Sie kommt erst mit ihrem Abschluss im Verstehen zustande. Der Empfänger, also das Ego, entscheidet darüber, ob Kommunikation, durch die Interpretation als Mitteilung, vorliegt. Das Interaktionssystem ist eines der drei Typen sozialer Systeme. Soziale Systeme teilen sich in (1) Interaktion, (2) Organisation und (3) Gesellschaft (vgl. Luhmann 1984). In der praktischen Umlegung ist das Interaktionssystem des Funktionssystems Erziehung der “erziehende” Unterricht. “Erziehende” Unterricht daher, weil nur absichtsvolle erziehende Kommunikation dem Erziehungssystem zugeordnet wird. Wie oben erwähnt, braucht es im Interaktionssystem Anwesende, die den “Unterricht” teilnehmen. Die Konsequenz der Teilnahme am Unterricht ist die Wahrnehmung. Diese Wahrnehmung ist reflexiv bzw. disziplinierend. Die Differenz des Interaktionssystems wird zwischen anwesenden bzw. abwesenden Personen gezogen.

Durch Kommunikation wird die Aufmerksamkeit der beteiligten psychischen Systeme erregt und soll zu einer "Anschlusskommunikation" führen. Anschlusskommunikation kommt nur dadurch zustande, weil man den Anwesenden Gedächtnis unterstellt, wo etwas verarbeitet bzw. weiterverarbeitet wird und an das was gelehrt wurde, angeschlossen werden kann bzw. es zur Fragebildung kommt.

Interaktionssysteme entstehen innerhalb eines Funktionssystems und vollziehen sich durch die codierte Kommunikation. In den Interaktionssystemen kann sich -im Unterschied zu den Funktionssystemen selbst- der Code verändern (bspw. in der Interaktion kann der Code "vermittelbar/nicht vermittelbar" zu "besser/schlechter" werden).

4.1.15 Strukturelle Kopplung

Strukturelle Kopplung kann unterschiedliche Funktionssysteme miteinander in Verbindung bringen. Einerseits ist das Funktionssystem Erziehung ein operativ geschlossenes System und es stellt sich die Frage, wie die Erziehung auf den Menschen einwirken kann. Strukturelle Kopplung kann hier als Erklärungsmöglichkeit eingesetzt werden. Strukturelle Kopplung kann beschrieben werden als „Komplexitätsreduktion [...], die den Aufbau einer im System verwendbaren Eigenkomplexität ermöglichen“ (Luhmann/Lenzen 2002, 24). Es wird mit der Strukturellen Kopplung erklärt, warum Systeme ohne „Kontakt mit der Umwelt, Strukturen ausbilden, die zu bestimmten Umwelten passen und sich auf diese Weise spezialisieren“ (ebd.) und Freiheiten, die durch Autopoiesis entstehen könnten, einschränken. „Zwischen System und Umwelt gibt es [...] ständig gegenseitige Einflüsse und Wirkungen“ (Berghaus 2011, 58). Diese werden von Luhmann „Irritationen“ oder „strukturelle Kopplung“ genannt und sind Grenzpunkte oder Schnittpunkte zwischen zwei Funktionssystemen. In dieser Arbeit geht es um die strukturelle Kopplung zwischen sozialen und psychischen Systemen. Da das psychische System Gedanken erzeugt und Gedanken nur neue Gedanken hervorbringen kann und nicht kommunizieren kann, ist es an soziale Systeme gekoppelt, da diese kommunizieren, aber wiederum nicht denken können. So kann man sagen, dass soziale Systeme mit psychischen Systemen strukturell gekoppelt sind. Strukturelle Kopplung findet zwischen System (hier: soziales System) und Umwelt (hier: psychisches System) statt.

4.1.16 Zusammenfassung

Aufgrund der vielfältigen Themen und Probleme, die es im Funktionssystem Erziehung gibt, erscheint das Feld der Funktionsanalyse unendlich. Erziehung hat für mich nicht den Status der Strukturierung bekommen und bleibt "kontingent", laut Luhmann. Denn es ist immer auch anders möglich.

Die Umlegung auf das System Globales Lernen soll nun im Folgenden passieren:

4.2 Begriffe des Globalen Lernens systemtheoretisch betrachtet

Begriffe, welche im Globalen Lernen verwendet werden, werden auch in der Systemtheorie behandelt. In folgenden Begriffen kann das Globale Lernen an die Systemtheorie anschließen bzw. wiedergefunden werden.

4.2.1 Der Begriff der Globalität in der Systemtheorie

Der Anspruch der Systemtheorie ist es, dass sie eine Theorie globaler Wissenschaft ist, welche mit „Globalität“ und „Globalisierung“ operiert. Von Luhmann wird Wissenschaft als (Welt-) Funktionssystem betrachtet, was bedeutet, dass der Rahmen der Beobachtung und Kommunikation in der Perspektive von Globalität stattfindet.

4.2.2 Der Begriff der Weltgesellschaft bei Luhmann

Für Niklas Luhmann ist Gesellschaft tatsächlich Weltgesellschaft. Er erklärt die Weltgesellschaft als die Gesamtheit der für einander erreichbaren Kommunikation. Er schreibt über die Grenzen der Gesellschaft, dass sie

„durch die Gesellschaft selbst konstituiert [sind]. Sie trennen Kommunikation von allen nichtkommunikativen Sachverhalten und Ereignisse, sind also weder territorial noch an Personengruppen fixierbar. [...] Ihre Grenzen werden von Naturmerkmalen wie Abstammung, Bergen, Meere unabhängig, und als Resultat von Evolution gibt es dann schließlich nur noch eine Gesellschaft: die Weltgesellschaft.“ (Luhmann 2012, 557)

In der Systemtheorie herrscht die Vorstellung vor, dass soziale Systeme auf

Kommunikation aufbauen. Kommunikation sprengt in der heutigen Zeit Grenzen aufgrund der Globalisierung. Die Entgrenzung des Sozialen ist die Folge und er erklärt, dass es in einer Gesellschaft, wo Echtzeit-Kommunikation über große räumliche Distanz möglich ist, es kein Außen mehr und deshalb nur mehr eine Gesellschaft gibt (vgl. Luhmann 2012, 557). So ist die Innenseite dieses System die Kommunikation und die Außenseite die Nichtkommunikation. Gesellschaft ist also überall dort, wo Kommunikation ist (Holzinger 2007, 145):

„Einerseits heißt dies, daß [sic] es auf dem Erdball und sogar in der gesamten kommunikativ erreichbaren Welt nur eine Gesellschaft geben kann. Das ist die strukturelle und die operative Seite des Begriffs. Zugleich soll der Ausdruck Weltgesellschaft aber auch sagen, daß [sic] jede Gesellschaft (und im Rückblick gesehen: auch die Gesellschaften der Tradition) eine Welt konstruiert und das Paradox des Weltbeobachters dadurch auflöst.“ (Luhmann 1997, 156)

Die Weltgesellschaft kann schrumpfen oder sich ausdehnen, „je nachdem, wie viel kommuniziert wird“ (Luhmann 1997, 156).

4.2.3 Der Begriff der Komplexität bei Luhmann

„Nirgendwo in der Welt kann deren Komplexität adäquat abgebildet, aufgearbeitet, kontrolliert werden, weil das diese Komplexität sogleich entsprechend steigern würde“ (Luhmann 2012, 602). Damit wird ausgesagt, das die Welt komplex ist, weil sie „eine zusammenhängende Menge von Elementen“ (Luhmann 2012, 46) ist und deshalb, eine hohe Kontingenz, d.h. vielfältige Möglichkeiten aufweist (vgl. Luhmann 2012, 47). Luhmann sieht die Umwelt eines Systems komplexer als das System selbst. In Bezug auf Luhmann sehe ich bei der Klärung des Begriffs, wie ihn Luhmann sieht, eine Steigerung von Komplexität. Es wäre deshalb besser keine weiteren Erklärungen abzugeben, da darauf Komplexität „sogleich entsprechend“ (Luhmann 2012, 602) gesteigert wird bzw. dass „[d]ie Komplexität der Welt, [...] erst durch Reduktion von Komplexität“ (Luhmann 2012, 47) entsteht. Trotzdem noch einige wenige Anmerkungen, welche in anderen Abschnitten (siehe 2.3.4 und 2.4.2.2), in denen Komplexität Thema war, noch nicht geklärt wurden. Luhmann sieht Komplexität als denjenigen Gesichtspunkt, der „die Problemerkahrungen der neuesten Systemforschung“ (Luhmann 2012, 45) am stärksten zum Ausdruck bringt. Komplexität wird meist undefiniert verwendet und wird auf die Basis

von Element und Relation zurückgeführt (ebd.). Dies hat den Vorteil, dass „der Begriff auch auf Nichtsysteme (Umwelt, Welt)“ (Luhmann 2012, 45) angewendet werden kann. So kann zusammengefasst werden, dass „[a]ls komplex [...] eine zusammenhängende Menge von Elementen“ bezeichnet werden kann, da „auf Grund der immanenten Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft sein kann“ (Luhmann 2012, 46). Komplexität gilt als unausweichliche Gegebenheit, wenn auf höherer Ebene operiert wird, die Verknüpfungsfähigkeit wird dadurch limitiert (ebd.). Komplexität ist der Grund, warum es überhaupt Systeme gibt, denn Systeme erfassen, verarbeiten und reduzieren Komplexität (vgl. Luhmann 2012, 49, 346). Die Reduktion von Komplexität kann durch die Erfassung von Sozialen Systemen geschehen, Vertrauen, Information (2012, 50), Handeln, Systemdifferenzierung von Teilsystemen (2012, 89) und Steigerung der Komplexität für das Gesamtsystem (2012, 51) und schlussendlich reduziert Komplexität Komplexität (2012, 49).

4.2.4 Der Begriff der Reflexion in der Systemtheorie

In der Systemtheorie bedient sich Niklas Luhmann nicht des Begriffs der Reflexion (vgl. Luhmann 2012, 619), der aus der Bewusstseinsphilosophie stammt, sondern spricht von Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung (vgl. Luhmann 2012, 618). Selbstbeschreibung wird textförmig fixiert und hat daher eine höhere Sichtbarkeit, Kritikfähigkeit und Anschlussfähigkeit. Um Selbstbeobachtung handelt es sich, wenn eine Unterscheidung benutzt wird (vgl. ebd.), um etwas zu bezeichnen. Als praktisches Anwendungsbeispiel könnte ich ein Gespräch über Moderne Gesellschaft hernehmen. Es wird dafür eine Differenz zu der traditionellen Gesellschaft herangezogen. Bei dieser „Reflexion“ wird eine Selbstbezüglichkeit erzeugt, die sich im System immer wieder reproduziert und dies führt zu einer Abkopplung von der Umwelt (vgl. Luhmann 2012, 619). Es entsteht eine Art selbstreferenzielle Schleife mit Bezug auf die Gesellschaft, der überhaupt die Möglichkeit zu kommunizieren verdankt wird. Ohne Gesellschaft keine Kommunikation. Selbstthematization der Gesellschaft in der Gesellschaft, also Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung läuft in der Gesellschaft über die Gesellschaft ab. Externe Beobachtungen haben eine weitläufigere Auswirkung als interne Beobachtung. Interne Beobachtung oder psychische Introspektion setzt Bewusstsein voraus (vgl. Luhmann 2012, 63) und bei ihr fehlt die Möglichkeit, die eine Mehrheit von Beobachtern hätte, wenn sie sich über externe Dinge unterhalten. Haben mehrere

BeobachterInnen die gleiche Auffassung von einem Gegenstand und es liegt Konsens darüber vor, ist dies ein deutlicher Anhaltspunkt dafür, dass ein Objekt tatsächlich vorhanden ist.

Die Systemtheorie erzwingt geradezu die praktische Reflexion, da diese Theorie auf Reflexion und Reflexionsfähigkeit aufgebaut ist (siehe Kapitel 3). "Theorien mit Universalitätsanspruch sind also selbstreferentielle Theorien. Sie lernen an ihren Theorien immer etwas über sich selbst" (Luhmann 2012, 9f). Ich, als lebendes System, nähere mich dieser Theorie an, auch wenn meine theoretische Reflexion der Theorie mit Einschränkungen verbunden ist. Um reflektieren zu können, braucht man die Fähigkeit der Wahrnehmung. Niklas Luhmann sieht in der Wahrnehmung eine zentrale Spezialkompetenz des Bewusstseins. Bewusstsein wird als autopoietisch charakterisiert, da es sich „durch Rückgriff auf bereits erzeugte eigene Bewußtseinszustände“ (Luhmann/Lenzen 2002, 23) selbst erzeugt und dadurch als „operativ geschlossen“ bezeichnet. Er beschreibt Bewusstsein nicht nur als geistigen Zustand oder mentalen Prozess, sondern integriert ganzheitlich kognitive, körperliche, emotionale und seelische Dimensionen. Bewusstsein ist für ihn Beziehung zwischen Menschen. Er beschreibt den Grad an Bewusstsein mit der kommunikativen Kompetenz bzw. der Qualität an Aufmerksamkeit, die von unseren Sinnesorganen aufgenommen werden kann (Luhmann 1995, 17).

Reflexion findet im psychischen System statt und die Autopoesis besteht darin, dass Gedanken an Gedanken anschließen. Praktisch angewendet bedeutet dies, dass anhand der Systemtheorie ein System begriffen werden kann. Es ist also durch die Systemtheorie möglich sich selbst als Teil der sozialen Welt zu beschreiben und es macht möglich, die Welt als System zu verstehen. Konkret wird die Systemtheorie durch die Art wie die Theorie zur Anwendung kommt begriffen, nämlich durch Unterscheidung und Beobachten. Die Systemtheorie kann somit erfasst werden, wenn Reflexionsfähigkeit gegeben und diese mobilisiert wird. Alles was die BeobachterInnen über die Systemtheorie erfahren, wird zu einem Wissen oder Nicht-Wissen zugeteilt werden können und dadurch eine selbstreferenzielle bzw. reflektorische Auseinandersetzung benötigen:

„Die Theorie selbstreferenzieller Systeme behauptet, daß [sic] eine Ausdifferenzierung von Systemen nur durch Selbstreferenz

zustandekommen kann, das heißt dadurch, daß [sic] die Systeme in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst [...] Bezug nehmen.“ (Luhmann 2012, 25.)

Beobachtung und Reflexion führt zu einer Veränderung der BeobachterInnen und zur Veränderung des beobachteten Gegenstandes. Der beobachtete Gegenstand ist nach einer Beschäftigung mit ihm nicht mehr derselbe, da er sich durch die Beschäftigung mit ihm ebenfalls verändert und vom Beobachter nicht mehr als derselbe wahrgenommen wird. Reflexion in Bezug auf die Systemtheorie bedeutet also, dass jede Auseinandersetzung mit dem Thema der Systemtheorie und alles, was ich über sie lerne, mich und die Systemtheorie verändert und sie durch meine Beobachtung oder Reflexion zu einer anderen Systemtheorie wird, weil ich sie nun anders, besser verstehe. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das “Neues” nur dann eingeführt werden kann, wenn es sich als anschlussfähig an das “Alte” erweist, was unter dem Begriff “Medium” (siehe Kapitel 4.1.7) im spezifizierten “Sinn” (siehe Kapitel 4.1.6) stattfindet.

Luhmann unterscheidet drei Formen der Selbstreferenz:

- Basale Selbstreferenz: Davon wird gesprochen, „wenn die Unterscheidung von Element und Relation zu Grunde liegt“ (Luhmann 2012, 600).
- Prozessorale Selbstreferenz: Die prozessuale Selbstreferenz befasst sich mit der Reflexivität der Prozesse Sozialer Systeme. „Die Grundform aller prozessualen Reflexivität ist immer: Selektion von Selektion“ (Luhmann 2012, 610). Der Orientierungspunkt ist immer die Kommunikation. Es gibt natürlich in psychischen Systemen reflexive, d.h. auf sich selbst gerichtete Prozesse. In der Systemtheorie bedient man sich aber der Analyse von Prozessen über Kommunikationsprozessen. Reflexivität wird als Kommunikation über Kommunikation verstanden (ebd.). Prozesse entstehen durch Selektionsverstärkung (vgl. Luhmann 2012, 74f). Unter Selektionsverstärkung wird die „zeitliche Einschränkung der Freiheitsgrade von Elementen“ (Luhmann 2012, 610) verstanden. Prozesse können nicht rückwärts laufen und bestehen aus irreversiblen Ereignissen (vgl. Luhmann 2012, 74). Reflexive Prozesse können als strukturverändernde Prozesse eingesetzt werden. Zumeist drängen sich reflexive Prozesse auf, wenn „ein hoher Bedarf für kontrollierte Strukturänderung besteht“ (Luhmann 2012, 612). Reflexivität kann nur durch selbstselektive Selektion durch Selektion entstehen. Unter Selektion ist zu verstehen,

dass bestimmte Sachen auf ganz bestimmte Plätze gehören. Gewisse Teile einer Maschine müssen an ganz bestimmte Plätze bzw. in der Kommunikation wird vorgegeben, mit wem gesprochen wird. Luhmann spricht sogar von einem „Selektionszwang“ (vgl. Luhmann 2011, 226f). Selektionszwang bedeutet, dass nicht jedes Element mit jedem verknüpft werden kann. Ein System besteht aus Elementen (vgl. Luhmann 2012, 28). Ein Element ist mit einer Relation verbunden wie das System mit der Umwelt (vgl. Luhmann 2012, 41). „Elemente können gezählt und die Zahl der mathematisch möglichen Relationen zwischen Elementen kann auf Grund ihrer Zahl errechnet werden“ (ebd.). Reflexivität ist zusammengefasst ein Prinzip zur Ausdifferenzierung und ermöglicht Steuerungs- und Kontrollleistungen eines Prozesses (vgl. Luhmann 2012, 616). Luhmann behauptet, dass Gesellschaften mit hoher Reflexivität verbinden leichte Störbarkeit mit hoher Rekuperationsfähigkeit (ebd.).

- Reflexivität: Davon spricht Luhmann, „wenn die Unterscheidung von Vorher und Nachher elementarer Ereignisse zu Grunde liegt“ (Luhmann 2012, 601). Globales Lernen verändert sich, wie viele andere Inhalte, nach dem man sich damit auseinandergesetzt hat. Das System registriert also „So war ‚ich selbst‘ vor meiner Operation“ (Berghaus 2011, 53), zwischen Vorher und Nachher wird unterschieden. Luhmann nennt diese Fähigkeit „Reflexivität“ (Luhmann 2012, 601).
- Reflexion: Davon spricht Luhmann, „wenn die Unterscheidung von System und Umwelt zu Grunde liegt“ (Luhmann 2012, 601). Mit Reflexion sind „Möglichkeiten der Beobachtung von Systemen“ (Luhmann 1997, 757) gemeint. Durch Reflexion beziehen sich die Teilsysteme auf sich selbst und stellen dadurch einen Selbstbezug oder Selbstbeobachtung her. Der Reflexionsstil bewegt sich von der einen Seite zur anderen hin, dieser oszilliert. Die beiden Seiten sind die definierten Differenzen. Reflexion passiert zwischen System und Umwelt (Luhmann/Schorr 1996, 7). Referenz und Beobachtung werden ähnlich gebraucht. Es geht um die Operation, die aus „Unterscheidung und Bezeichnung“ (Luhmann 2012, 596) besteht.

Durch die Auseinandersetzung mit Reflexion in der Systemtheorie können Lernprozesse in Bezug auf Theorie und Praxis zustande kommen. Konkret wäre der Lernprozess eine solche Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis, wenn er etwas von den Umgang mit neuen Inhalten und der Umgang mit Nicht-Wissen geht, da nicht alle Begrifflichkeiten am Beginn einer Beschäftigung mit einer Theorie gewusst werden.

4.2.5 Der Begriff der Zukunftsfähigkeit bei Luhmann

Niklas Luhmann verwendet den Begriff der Zukunftsfähigkeit nicht, da es Vergangenheit und Zukunft im eigentlichen Sinne seiner Erkenntnis nach nicht gibt. Es gibt nur die Gegenwart, und in ihr erscheinen Vergangenheit und Zukunft als Horizonte der Nicht-Aktualität bzw. in der Perspektive der Erinnerung oder der Erwartung und sind deshalb gegenwärtige Perspektiven. Er unterscheidet zur Veranschaulichung zwischen gegenwärtiger Zukunft und zukünftiger Gegenwart, wobei jede mögliche zukünftige Gegenwart jeweils andere gegenwärtige Zukünfte in sich bergen würde (vgl. Luhmann 2004, 143). Niemand könne wissen, was die Zukunft bringt, weil es diese nicht gibt. Sie resultiere aus gegenwärtigen Verhaltensweisen und Entscheidungen. Dieses wird mit dem Begriff „selbsterzeugt“ beschrieben, das nichts anderes bedeutet als „(1) daß [sic] keine Operation des Systems etwas bestimmen kann, ohne im gleichen Zuge einen Horizont des Unbestimmten, vor allem: eine Zukunft, mitzuerzeugen; und (2) daß [sic] die Unbestimmtheit nicht darauf reduziert werden kann, daß [sic] das System selbst die Umwelt nicht ausreichend kennt und auf Überraschungen gefaßt [sic] sein muß [sic]“ (Luhmann/Lenzen 2002, 27).

Wenn über Zukunftsfähigkeit die Rede ist, kommt der Begriff „Zeit“ zur Sprache. Zeit ist ein systemrelevanter Begriff (vgl. Luhmann 2011, 189), der einer Veränderung unterlegen ist. Zeit kann einerseits linear und andererseits zyklisch verstanden werden (vgl. Luhmann 2011, 196). In Gesellschaften, in der die Zeit linear gesehen wird, wird die Zeit knapper wahrgenommen. Dadurch wird die Gesellschaft unruhiger, unsicherer (vgl. Berghaus 2011, 167f). Die Suche nach dem „Neuen“, das in der Zukunft liegt, wird als neuer Wert entdeckt.

4.3 Anschlussfähigkeit des Globalen Lernens an die Systemtheorie

In diesem Abschnitt wird geprüft, wie weit das Globale Lernen an die Theorie von Luhmann anschlussfähig ist. Unter Anschluss wird die in einer sozialen Begegnung auf eine Selektion der anderen Seite folgende selbst gewählte Selektion bezeichnet. Selektion ist „zunächst einmal die zwangsläufige Folge der Absicht, richtig, lebensförderlich, sozial akzeptabel zu erziehen“ (Luhmann/Lenzen 2002, 69), etwas, was die Erziehung vom Staat aufgezwungen empfindet. Wenn die Bemühungen der Erziehung in Richtung

Selektionsvermeidung führt, kann davon ausgegangen werden, dass „Selektion sich nicht vermeiden lässt“ (Luhmann/Lenzen 2002, 62). Unter Anschlussfähigkeit ist die Fähigkeit von Systemen gemeint, dass sich an die Selektionen eines Systems weitere anschließen können. „Das heißt: als nächstes Ereignis wird dasjenige gewählt, was schon erkennen läßt [sic], was als übernächstes in Betracht kommen könnte“ (Luhmann 2012, 169). Dazu ist es notwendig, dass die einzelnen Einheiten den gleichen Code verwenden. Die Anschlussfähigkeit innerhalb eines Systems wird Selbstreferenz bezeichnet.

Tschamler, ein Wissenschaftstheoretiker, hält an der praktischen Nachprüfbarkeit der Theorie in der „Erfahrungswirklichkeit“ fest. Er schreibt “[j]ede wissenschaftliche Theorie muß an der Wirklichkeit nachprüfbar sein“ (Tschamler 1996, 49). Meine Aufgabe sehe ich darin, diese Anschlussfähigkeit zu überprüfen. Unter Anschlussfähigkeit wird im Gabler Wirtschaftslexikon die „Eigenschaft von Wirklichkeitsbeschreibungen“ (Gabler Wirtschaftslexikon 2013) verstanden,

“die von den anderen Mitgliedern einer Kommunikationsgesellschaft als möglich bzw. als sinnvoll akzeptiert werden. Dies ist meistens dann der Fall, wenn diese Beschreibungen in das Weltbild und das Denken der relevanten Gemeinschaft passen. Sie ist ein wichtiges Relevanzkriterium für Wirklichkeitskonstruktionen [...].”

Grundsätzlich kommt der Begriff des Anschlusses bzw. der Anschlussfähigkeit auch aus der Systemtheorie von Luhmann und meint, “dass Systeme nicht statisch aus Dingen, sondern dynamisch aus Operationen bestehen” (Berghaus 2011, 52). Systeme müssen immerzu operieren, da sie sonst nicht existieren können (ebd.). Sie operieren so, dass sich weitere Operationen anschließen können. Das ist die “Anschlussfähigkeit” des Systems. Operieren bedeutet Kommunizieren. Diese muss so beschaffen sein, dass sie “Anschlusskommunikation” zulässt (vgl. Berghaus 2011, 98).

4.3.1 „Systembildung“

Es ist überraschend einfach: „Immer wenn Kommunikation stattfindet, handelt es sich um ein soziales System“ (Berghaus 2011, 63). Globales Lernen als System gesehen muss kommunizieren und, laut Luhmann, ist man „mit einem Überschub [sic] an Möglichkeiten“ (Luhmann/Lenzen 2002, 113) konfrontiert. Was ein System ist, wie es entsteht und wie es

aufrechterhalten bleibt wurde unter 4.1 behandelt. Es baut sich das System aus zahlreichen Kontakten unter Anwesenden auf. „Jeder soziale Kontakt wird als System begriffen“ (Luhmann 2012, 33) und von Luhmann als Interaktion bezeichnet. Interaktion und Organisation bilden eine Symbiose im Erziehungssystem. Sie lassen verschiedene Formen von sozialen Systemen entstehen (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 121). Interaktion, bezogen auf das Erziehungssystem, also auch auf das Globale Lernen, kann auf die Art und Weise wie unterrichtet wird umgelegt werden. Dies kann im Funktionssystem Erziehung ausdifferenziert werden (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 122).

Ein System setzt eine Einrichtung voraus, das es sich selbst erschaffen kann. Man könnte sagen, dass ein Büro Globalen Lernens, das es tatsächlich gibt, die Einrichtung ist. Gemeint ist ein Ort, an dem die Inhalte des Globalen Lernens unterrichtet werden. Es ist, laut Luhmann, zu bedenken, in wessen Eigentum das Gebäude, in dem der Unterricht stattfindet, ist. Die Inhalte des Gelehrten könnten durch den Eigentümer kontrolliert werden und dadurch die Autonomie des Systems beeinträchtigen. Durch die Anstellung von Lehrbeauftragten und die dadurch eingesetzten Geldmittel werden die Einmischungsmöglichkeiten des Eigentümers, der im Falle des Globalen Lernens der Staat ist, deutlich (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 118). Globales Lernen kann als Teil des Erziehungssystems gesehen und von diesem nicht so einfach abgekoppelt oder sogar als eigenständiges Funktionssystem gesehen werden.

Es ist für das Globale Lernen wichtig Anschlussfähigkeit durch immer weitere Systembildungen zu gewährleisten. Für den Ausbau des eigenen Systems benötigt das Globale Lernen andere Systeme und umgekehrt. Eine interdisziplinäre Kommunikation, da Kommunikation die systemerhaltende Essenz ist, soll daher angestrebt werden.

4.3.2 „Anschlussfähigkeit“

Anschlussfähigkeit ist durch Anschlussfähigkeit gegeben. Diese Zirkularität beschreibt nichts anderes, als was auch schon unter 4.3.1 beschrieben wurde. Das System, darf nie aufhören den Anschluss zu verlieren. Es geht also darum, dass das System operiert und operiert oder man könnte sagen, dass das System kommuniziert und kommuniziert, was auch gleichzeitig das System bildet. Die Vielzahl der Publikationen über Globales Lernen, Reflexion und Systemtheorie zeigen, dass in den letzten Jahren viel theoretisiert und

publiziert, also kommuniziert wurde und daher das Globale Lernen anschlussfähig geblieben ist.

4.3.3 „Ausdifferenzierung“

Durch die Ausdifferenzierung wächst die Kommunikation an (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 114f). Dadurch entsteht vermehrt redundante Kommunikation, was nichts anderes heißt, als dass schon Bekanntes kommuniziert wird. Dies ist im Falle des Globalen Lernens auffällig: In den letzten Jahren haben sich die Einträge im Internet zum Thema Globalen Lernens vervielfacht. Man könnte dies als ein Zeichen der Ausdifferenzierung erkennen. Doch eine Aktualisierung der Kommunikation bzw. der Information ist unmöglich. Praktisch angewendet meint man damit, dass wenn man bspw. in „google“ den Begriff „Globales Lernen“ eingibt, man sehr viele Seiten zu dem Begriff bekommt. Um in weniger bekanntes Terrain vorzudringen, muss nach spezifischen Begriffen und daher tiefer ins Themengebiet des Globalen Lernens vorgedrungen werden. Man differenziert aus: Es wird eine Komplexitätsreduktion getätigt, die den Preis einer Komplexitätssteigerung hat. Eine systemtheoretische Ausdifferenzierung oder Neubeschreibung hat zur Folge, dass das ausdifferenzierte Teilsystem eine höhere Leistungsfähigkeit verzeichnet (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, 115). Die Autorin rät eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema um Redundanz zu vermeiden und neue Erkenntnisse zu bekommen.

4.3.4 „Selbstorganisation“

Globales Lernen kann sich an die Erkenntnisse der Systemtheorie anschließen, indem sie diese in ihrem Gebiet anwendet. Dazu gehört das Wissen über die Selbstorganisation (vgl. Luhmann 2012, 24f). Strukturen eines Systems müssen selbst aufgebaut werden und können nicht von außen importiert werden (vgl. Luhmann 2011, 102), das wird mit „Selbstorganisation“ (vgl. Luhmann 2011, 97) bezeichnet. Selbstorganisation kann nicht organisiert werden, aber man kann Bedingungen schaffen, die das Entstehen von Selbstorganisation wahrscheinlich machen. Das kann im sozialen System am besten funktionieren, wenn die Interessen der Einzelnen mit denen des Systems übereinstimmen. Themen des Globalen Lernens können bspw. gemeinschaftlich, je nach Interesse der TeilnehmerInnen, selbstorganisiert und selbstverantwortlich erarbeitet werden. Interessen und Ideen können am Anfang bei der Teamfindung oder Gruppenbildung eingebracht

werden („Themen-Marktplatz“). Genauso wie im Internet kann jedes Individuum jederzeit in eine andere Gruppe wechseln. Das bringt Transparenz gegenüber den Gruppen, gegenseitiges Lernen und Verständnis mit sich. Die Ziele, die zuvor ausgemacht wurden, werden aber weiterhin verfolgt. Nur die Ausführung kann sich offen gestalten. Die Mitglieder haben jederzeit die Möglichkeit sich selbst zu organisieren. Entscheidungen werden ebenfalls von einer Gruppe getroffen. So kann das Ziel in einem offenen, aber doch geschlossenen Raum selbstorganisiert erarbeitet werden. Die Anschlussfähigkeit des Globalen Lernen an die Systemtheorie kann also durch Selbstorganisation basieren. Um es mit den Worten von Luhmann zu sagen, muss ein „Überschuß [sic] an Möglichkeiten sinnvoller Erziehung“ (Luhmann 2002, 14), also „eine große Anzahl von verschiedenartigen Erziehungs- und Unterrichtssituationen“ (ebd.) gegeben sein, damit Selbstorganisation einsetzt und Anschlussfähigkeit gegeben ist.

4.3.5 „Selektion“

In der Pädagogik, der das Globale Lernen zuzurechnen ist, verschreibt man sich aber nur der Erziehung und Selektion gilt als verpönt. Selektion bringt Ungleichgewicht bzw. will durch Gleichberechtigung ersetzt werden (vgl. Tremml 2004, 42). Nach der Systemtheorie (vgl. Luhmann 2002, 62) geht man weg von der Idee, dass es wichtig sei, was das Individuum möchte. Es geht viel mehr darum, dass sich die Erziehung nach dem richtet, was die Gesellschaft verlangt um weiterzubestehen. Dazu benötigt es eine Erziehung, die Menschen verschieden erzieht (Luhmann/Lenzen 2002, 17) um für alle vorhandenen „Plätze“, die in einer Gesellschaft vorhanden sind, die entsprechende Erziehung zu haben. Für mich geht dadurch hervor, dass mit der Installierung einer solchen Schule nicht Chancengleichheit hergestellt wird, die sich anscheinend eine Vielzahl wünscht. Für den Erhalt einer Gesellschaft ist Gegenteiliges notwendig, nämlich dass „verschiedene Menschen verschieden erzogen werden“ (Luhmann/Lenzen 2002, 17) und viele unterschiedliche und differenzierte Inhalte lernen, denn nur so entsteht eine umfassende Anschlussfähigkeit.

4.3.6 „Selbstbestimmtes Lernen“

Auch wenn der Begriff des „Lernens“ in den Schriften von Luhmann so gut wie nicht vorkommt und eine Definition nicht zu finden ist: Systeme lernen anhand von Kopplungen

an die Umwelt. Sie müssen mit Irritationen der Umwelt zurechtkommen und werden dadurch anschlussfähig. Das psychische System ist mit dem sozialen System strukturell gekoppelt. Dem Mensch, dem psychischen System als Beobachter erster Ordnung, ist es nun möglich, die kommunikative Lage zu wechseln, dies ist nur möglich, wenn man sich selbst bewusst ist, sich selbst beobachtet und dadurch in der Lage ist zu erkennen, von welchem Standpunkt aus man argumentiert.

Das psychische System kann seine Koppelung, also seinen Lerngegenstand, frei wählen und kann alles autopoietisch, also nach eigenem Verständnis, verarbeiten. Weiters ist beim selbstbestimmten Lernen wichtig, dass den Lernenden klar ist, dass immer ein blinder Fleck (vgl. Luhmann 2011, 153f) des Beobachtens bleibt, dadurch ist eine Unsicherheit in Bezug auf die Zukunft eingebaut und deshalb kann sie nicht vorausgesehen werden. Selbstbestimmtes Lernen leistet ihre Anschlussfähigkeit dadurch, dass durch diese nicht Voraussehbarkeit die Kommunikation in die unterschiedlichsten Positionen und Bereichen führen kann und dadurch eine höhere Vernetzung, also Komplexität, erreicht werden kann.

4.3.7 „Nicht-Wissen“

Alle Erkenntnisse basieren auf einer Paradoxie: „Wissen gründet sich auf Nichtwissen“ (Luhmann/Lenzen 2002, 26). Luhmann geht so weit, dass „das Lernen von Wissen weitgehend [...] durch das Lernen des Entscheidens“ zu ersetzen ist, was er mit „Ausnutzen von Nichtwissen“ (Luhmann 2002, 198) bezeichnet.

„Der Mensch“ oder besser „der Klient“, wie Luhmann ihn nennt, „verbringt [mittlerweile] zehn oder zwanzig Jahre [...] in Anstalten des Erziehungssystems“ (Luhmann/Lenzen 2002, 123) und mit „Natur“ hat dies weniger zu tun als mit dem Anspruch auf „mehr und mehr Zertifikate“ (vgl. ebd.). Globales Lernen schließt hier an, es wird weniger der Anspruch auf Wissensaneignung als vielmehr der Umgang mit Nicht-Wissen (siehe Kapitel 2.4.5.3) betont. Wobei nicht vergessen werden darf, dass Ausbildung „eine wichtige Verhaltensgrundlage für andere ist“ (Luhmann/Lenzen 2002, 38). Man geht davon aus, dass jemand, der einen Beruf ausübt, die dafür notwendige Ausbildung durchlaufen hat und möchte sich auf die Fähigkeiten dieser Person verlassen können. Funktion der Erziehung ist es sich „auf das Personwerden von Menschen zu beziehen“

(Luhmann/Lenzen 2002, 3). Die Anschlussfähigkeit besteht nicht darin, dass die Person Lerninhalte aufnimmt und diese wiedergeben kann, sondern der Focus wird auf die Entscheidungsfähigkeit gelegt, durch diese die Anschlusskommunikation sofort nach einer getroffenen Entscheidung weitergeführt werden kann.

4.3.8 „Komplexität“

Komplexität erklärt sich durch die hohe Kontingenz. Das bedeutet, dass es sehr viele Möglichkeiten gibt (Luhmann 1997, 137; Luhmann 2012, 47). Soziale Systeme heben diese Komplexität zum Teil auf oder reduzieren sie (Luhmann 2012, 49f, 346). Diese Reduktion der Komplexität hilft den Menschen bei der Orientierung und liefert ein Minimum an Ordnung. Praktisch gesehen könnte ein Soziales System als eine Entlastung dargestellt werden. Komplexität hat viel mit Vernetzung zu tun und wer sich in ein Netz verstrickt, wird mit Problemen überschüttet. Aufgrund der Angst vor Komplexität wird versucht mit Problemen dort fertig zu werden, wo diese auftreten. „In einem komplexen System jedoch führt gerade die Beseitigung eines Problems an Ort und Stelle [...] meist dazu, daß [sic] man damit gleich wieder zwei neue Probleme schafft“ (Vester 1999, 16). Dahinter liegt die Idee, dass man sich eher auf das Naheliegende konzentriert, statt auf übergeordnete Zusammenhänge. Dabei ist gerade das die Herausforderung, denn jeder Eingriff, der bei Nachvollzug auf die Biosphäre zurückzuführen ist, wirkt sich zirkulär, mit zeitlicher Verzögerung, wieder auf die Person aus, die diesen Eingriff getätigt hat. So ist VerursacherIn gleichzeitig EmpfängerIn. Globales Lernen bedeutet, nicht nur sich dieses Wissen anzueignen, sondern diese Kenntnis zu begreifen, um „nachhaltig“ (Schmidt 2005) oder „evolutionär“ sinnvoll handeln zu können und um die selbständige Entwicklung des Systems zu ermöglichen (siehe St. Galler Ansatz (Malik) und Münchner Ansatz (Kirsch) (Kieser/Ebers 2006, 343).

Die Anschlussfähigkeit des des Globalen Lernen kann durch die Herstellung von Querverbindungen und dem überfliegen von Spezialgebieten gesehen werden. Auch wenn im wissenschaftlichen Bereich Datenerfassung und Forschung einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, geht die Überlegung im systemischen Umgang und Handeln in jene Richtung, qualitative Faktoren wie Meinungen, Antipathie etc. und ihren Einfluss auf Systeme zu berücksichtigen. Es geht um eine Minimierung bzw. Auswahl von Daten. Globale Probleme werden nicht nur anhand der Wissenschaft und Technik gelöst, sondern

interdisziplinär. Die Natur konfrontiert uns mit Unvorhersehbarem, was von der Gesellschaft als Katastrophe gesehen wird. Komplexe Systeme verhalten sich anders als die Summe ihrer Teilchen, welche der Mensch zu berechnen versucht. Ein Sandkorn, kann eine Lawine auslösen bzw. ein Tropfen Wasser das Fass zum Überfließen bringen, was dann passiert, ist nicht durchschaubar. Es häufen sich die Ereignisse und potenzieren sich bis zu einer Schwellenüberschreitung. Was hier gemeint ist kann unter „Kritizität“ (Kappelhoff 2001, 26; Kühl 1998, 135) nachgelesen werden. Die Anschlussfähigkeit der Komplexität liegt also darin, dass sich jene Personen, die sich mit ihr auseinandersetzen, mehr über den Themenbereich Komplexität selber erfahren und durch den neu gelernten Umgang mit Komplexität offen für Interdisziplinarität und Begegnung sind. Um Anschlussfähigkeit zu erhalten geht es nicht um die Lösung von Problemen, sondern im Gegenteil, es geht um die Suche von neuen Problemen, denn nur dadurch bleibt Anschlussfähigkeit und Kommunikation erhalten.

4.3.9 „Kontingenz“

Wesentlich für die Entstehung von sozialen Systemen ist die Kontingenz:

„Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen. Er setzt die gegebene Welt voraus, bezeichnet also nicht das Mögliche überhaupt, sondern das, was von der Realität aus gesehen anders möglich ist.“ (Luhmann 2012, 152)

Dieser Begriff „Kontingenz“ wurde von Talcott Parsons definiert (Luhmann/Lenzen 2002, 31f). Es könnte darunter eine zirkuläre Abhängigkeit verstanden werden. Die Vorstellung, dass jede Person auch anders handeln hätte können, steht im Mittelpunkt. Das eigene Verhalten kann erst festgelegt werden, „wenn sie weiß, wie andere ihr Verhalten festlegen“ (ebd.). Umgekehrt ist das ebenso und dadurch ergibt sich der Zirkel. Doppelte Kontingenz ist bspw. zur Entwicklung von „Werten“ oder „Regeln“ notwendig: Durch die ständige Kommunikation und Auseinandersetzung, kommt es zur Ausbildung von „Werten“ und „Regeln“ oder ganzheitlich gesehen zur Bildung von Systemen. Mit dem Begriff der doppelten Kontingenz versucht Luhmann „das Entstehen von sozialen Systemen und somit sozialer Ordnung“ (Münch 2004, 183) zu verdeutlichen. Verallgemeinert kann man sagen, das doppelte Kontingenz meint, etwas kann so - aber auch so gesehen, getan,

gedeutet werden, es ist „auch anders möglich“ (Luhmann 2012, 47). Für Individuen gilt das gleiche, man kann davon ausgehen, dass sie so oder auch anders handeln können, deshalb kann gesagt werden, dass „Individuen [...] für einander als noch unbestimmt, als kontingent handelnd wahrnehmbar“ sind und dass die an der Kommunikation beteiligten psychischen Systeme nicht wissen, wie andere Systeme reagieren werden. Weiters kann mit doppelter Kontingenz „das Problem der Möglichkeit“ des sozialen Handelns gemeint sein. Verhalten ist durch Verhalten abhängig und die Handlung von einer Person ist von einer anderen abhängig, es entsteht ein selbstreferentieller Zirkel (die Handlung A ist von Handlung B abhängig). Wenn dieser nicht unterbrochen wird, wird keine Autopoesis mehr garantiert und das System ist unbestimmt und nicht mehr anschlussfähig. In sozialen Systemen kann dieser Zirkel von sozialem Status und sozialer Intention bzw. von Vertrauen und Misstrauen unterbrochen werden, was als kontingenzregulierend gilt. Mit diesen Signalen beginnt erst die „Systemgeschichte“. Die Anschlussfähigkeit des Globalen Lernens an die Systemtheorie ist sogar erst dann möglich ist, wenn doppelte Kontingenz vorhanden ist. Das System muss sich mit der selbstgeschaffenen Realität auseinandersetzen (Fakten, Erwartungen) und muss sich selber fragen, „Ist jetzt das oder das gemeint?“ und schafft dadurch eine Fortführung von Kommunikation.

4.3.10 „Geschlossenheit“

Luhmann drückt es paradoxerweise so aus, dass Systeme durch die Geschlossenheit (Luhmann 1997, 68) an Offenheit gewinnen. Ein System ist nach außen hin abgeschlossen und operiert nur im System. Es entscheidet, was von der Umwelt aufgenommen werden kann (Luhmann 2012, 556f). Die Geschlossenheit ermöglicht weitere Unterscheidungen und damit weitere Beobachtungen. „Es ist also geradezu die Funktion der Geschlossenheit [...], Offenheit in Bezug auf Anschlussfähigkeit zu erzeugen.“ (Kirchner 2012, 97)

4.3.11 „Verknüpfbarkeit mit anderen Modellen“

Treml sagt, dass ihm eine Theorie überlegen scheint, wenn mehr Anschlussmöglichkeiten an die interdisziplinäre Diskussion gegeben ist (vgl. Treml 2004, 65). Globales Lernen lässt viele Diskussionsstränge offen und kann daher als eine Theorie gelten, welche viele Anschlussmöglichkeiten und „Verknüpfbarkeit mit anderen Modellen“ zulässt. Die

Anschlussfähigkeit des Globalen Lernens ist systemtheoretisch von der Anschlussfähigkeit an die interdisziplinäre Diskussion über Erziehung abhängig.

4.3.12 „Reflexion“

Reflexion spielt sich in der Theorie von Luhmann, wie im Abschnitt 4.2.1 erläutert wurde, im psychischen System ab. Eine Anschlussfähigkeit ist zum sozialen System nicht gegeben, da im sozialen System kommuniziert wird und im psychischen System intern an Bewusstsein und an Gedanken angeschlossen wird. Da jedes dieser beiden Systeme nach außen hin geschlossen ist, kann es nur durch Kommunikation eine Anschlussmöglichkeit zum sozialen System geben, welche „Interpenetration“ (vgl. Luhmann 2012, 289, 294. Luhmann/Lenzen 2002, 50ff) oder „strukturelle Kopplung“ genannt wird.

4.3.13 „Selbstevolution“

Die Fähigkeit sich neue Fähigkeiten anzueignen ist eine weitere Möglichkeit der Anschlussfähigkeit. Die Frage, die man sich stellt, ist „Wie?“. „Wie mache ich das?“, „Wie erwerbe ich neue Fähigkeiten?“, „Wie verstärke ich schon gegebene?“ Anschlussfähigkeit kann also durch die Fähigkeit Lernen zu lernen, Aneignung von Kompetenzen, Reflexion etc. (vgl. Röpke 1999, 14) gegeben sein.

4.4 Zusammenfassung

Es gibt einige Ansätze von Anschlussmöglichkeiten von Globalem Lernen an die Systemtheorie. Allen diesen Ansätzen liegt Kommunikation zu Grunde. Ohne Kommunikation gibt es keine Anschlussmöglichkeit. So ist jedes Problem, das sich ergibt, willkommen, da Probleme die Kommunikation und dadurch die Anschlussmöglichkeit fördern.

Systemtheoriefremden Personen werden die Möglichkeiten vermutlich paradox erscheinen, was sie beim ersten Hinsehen auch sind. So bedarf es einer Beschäftigung mit einschlägigen Literatur von Luhmann, um sich den Anschlussmöglichkeiten zu stellen. Vielmals ist es notwendig beide Seiten der Paradoxien zu integrieren und beide

Perspektiven zu üben. Als Sinnbild kann unsere Fortbewegung zu Fuß dienen: Jedes Bein repräsentiert eine Sichtweise. Die Abwechslung dieser bringt uns weiter und ans Ziel.

5 Resümee

Globales Lernen kann in seinem Facettenreichtum als sozialer Prozess oder sogar als sozialer Wandel, der in Gruppen, Teams und in der „Weltgesellschaft“ stattfindet, gesehen werden. In der Arbeit wurde der Anschlussfähigkeit des Globalen Lernen an die Systemtheorie nachgegangen. Diese nimmt an, dass das Ganze - trotz Verständnis der Einzelteile - neue, unvorhersehbare Eigenschaften und Verhaltensweisen aufweist. Das Globale Lernen stellt sich dieser Herausforderung mit der Aufforderung den Umgang mit Komplexität, Wissen und Nicht-Wissen einzuüben. Entsprechend der Systemtheorie kann eine systemtheoretische Betrachtungsweise das Fortsetzen eines Prozesses anregen, aber keine endgültige Lösung herbeiführen.

Die Übertragung von Prinzipien der Systemtheorie auf das Globale Lernen war das Ziel dieser Arbeit. In Bezug auf Globales Lernen kann man Folgendes bedenken: Systemisch zu denken bedeutet sich auf das unkalkulierbare Risiko der Globalität einzulassen und sich nicht nur Wissen über dieses Thema anzueignen, sondern Globalität selbst zu spüren, sprich die Praxis zu erleben. Praxis zu erleben bedeutet zu vergleichen und zu differenzieren. Differenzieren kann man hier durch „früher/jetzt“, „dort/da“. Man kann sich dabei an die jeweiligen „Codes“ des Funktionssystems halten. Meine Erkenntnis ist, dass die Sprache der Systemtheorie bzw. die Theorie selbst nicht unserer herkömmlichen Weltansicht entspricht und es daher einer langen und hartnäckigen Auseinandersetzung bedarf. (Luhmann hat sich 40 Jahre mit der Entwicklung beschäftigt.) Möchte man einen Begriff klären, tauchen zwei andere auf, die zuvor geklärt werden müssen, um den vorherigen zu verstehen usw. Genau das aber ist der Punkt: Wenn unsere eigene Wahrnehmung nicht ins Weltbild passt, dann sollte aufgehört werden ein anderes Weltbild zu ignorieren bzw. sogar am eigenen Weltbild festzuhalten. Landläufig sagt man, wenn immer das getan wird, was bisher getan wurde, wird sich nichts ändern. Niklas Luhmann sagt, dass angesichts akuter Probleme und brachliegender theoretischer Möglichkeiten mithilfe der Systemtheorie mehr erfahren werden könnte als bisher. Damit meint er, dass die Gesellschaft, die er mit der Systemtheorie beschreibt, von keiner anderen Theorie derart beschrieben werden kann. Anhand der Systemtheorie kann also die Gesellschaft beschrieben, aber nicht erklärt werden: Systemtheoretisch fragt man sich „Wie konnte das passieren?“, anstatt sich über etwas zu empören. Niklas Luhmann gibt vor Komplexität zu

reduzieren. So wird man systemtheoretisch aufgefordert, die Weltkomplexität sinnvoll zu differenzieren und verstärkt zu beobachten. „Differenzerfahrung ist Bedingung der Möglichkeit von Informationsgewinn und Informationsverarbeitung“ (Luhmann 2012, 13). Wenn Lernende auf Grund der Inhalte des Globalen Lernens Unterschiede, also Differenzen zwischen ihrer Lebenswelt und der der Anderen herausarbeiten, entsteht die große Möglichkeit des Informationsgewinns bzw. der Bearbeitung. In meiner Recherche habe ich erkannt, dass beinahe zu jedem einzelnen Begriff, den ich von Niklas Luhmann verwendet habe, eine eigene Diplomarbeit entstehen hätte können. So kann ich sagen, dass sich meine Eigenkomplexität durch die Auseinandersetzung mit Luhmann weiter herausgebildet hat.

Die Schlüsselkompetenz Reflexionsfähigkeit von Globalität aus systemtheoretischer Perspektive liefert persönliche Anstöße. Eine intensive Auseinandersetzung mit ihr bringt ein Stück weit eine persönliche Reifung mit sich. Diese Reifung drückt sich in Mut aus, eine Multiplikatorin Globalen Lernens zu sein und Globales Lernen internationalen StudentInnen in der Erwachsenenbildung näher zu bringen. Durch das Schreiben dieser Arbeit habe ich als Pädagogin genug Vertrauen gewonnen, das Konzept Globales Lernen in den Unterricht einzubauen und dadurch zur Anschlussfähigkeit von Globalem Lernen beizutragen. Ein wichtiger Faktor für eine gesellschaftliche Verankerung im systemtheoretischen Sinne ist es nämlich, dass über das Thema kommuniziert wird und es somit anschlussfähig bleibt.

Zu Beginn meiner Arbeit war ich davon überzeugt, dass Reflexion und Reflexionsfähigkeit das wichtigste in Bezug auf Globales Lernen und die Systemtheorie sind. Schlussendlich wurde in beiden Richtungen auf das Themengebiet eingegangen, jedoch bekamen sie theoretisch im Funktionssystem weniger Platz, als ich mir zuvor gedacht habe. Die Systemtheorie ist eine abstrakte und komplexe Theorie und sie beschreibt die Funktionen von System und Umwelt. Sie beschäftigt sich mit den Problemen funktionaler Differenzierung. So komme ich zu dem Schluss, dass die Reflexion, wie sie in der Pädagogik oder dem Globalen Lernen gemeint ist, nicht in die Systemtheorie transformiert werden kann, da es kein Synonym für das Individuum als agierendes Subjekt gibt, das einen eindeutigen Praxistransfer ins Globale Lernen zulassen würde. Es gibt nur Träger von Erwartungen und Reaktionen. Es gibt keine Erklärung für Verhalten in der Systemtheorie. Es wird von mir vermutet, dass es im Funktionssystem Politik noch mehr

zum Themenbereich Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung zu finden gibt. Weiters kann zum Thema Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung in der Systemischen Therapie und in der Systemischen Organisationsberatung weitergeforscht werden.

In meiner praktischen und zeitlichen Aufwendung für Reflexion bekam die Reflexion einen enormen Stellenwert und meine ursprüngliche Idee der Wichtigkeit von Reflexion bewahrheitet sich zumindest für mich persönlich. Jedoch, das darf nicht vergessen werden, die persönliche Reflexionsleistung liefert keine Anschlussmöglichkeit. Die Personwerdung wird in der Systemtheorie als eine Reflexionsleistung dargestellt. Auffallend ist hier, dass es durch diese Art der Personwerdung, exakt durch das „Schweigen“, zu keiner Anschlusskommunikation und somit zur Vereinzlung kommt. Dies ist ein Extremfall der Reflexion bzw. der Personwerdung. Da die Personwerdung oder „Persönlichkeitsentwicklung“ im Globalen Lernen eine wichtige Rolle inne hat, bietet sich ein Wechselspiel zwischen „Reflexion“ und „Kommunikation“ als Orientierung zur Weiterentwicklung an.

Die Vermehrung meines Wissens hat, um sie in Luhmanns Worte zu fassen (um einen Code zu verwenden), einen Preis, nämlich die Vermehrung des Nicht-Wissens und daher der Komplexität. Wollen wir nun hoffen, dass Dirk Baecker mit seiner Aussage Recht behält: Es geht beim Lernen nun um die Würdigung von Dummheit “Personen die Fähigkeit zum Bezug des Wissens auf ein Nichtwissen und umgekehrt lernen zu lassen, weil sie dadurch die Fähigkeit erwerben, an Kommunikation teilzunehmen” (Baecker 2004).

Literatur

Allport, Gordon Willard (1959): Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. Meisenheim: Beltz.

Altwater, Elmar/Mahnkopf, Birgit (1999): Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Anhalt, Elmar (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Asbrand, Barbara (2002a): Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Frankfurt a. M.: IKO.

Asbrand, Barbara (2002b): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg., H. 3, 13-19.

Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2005): Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen. In: Schreiber, Peter/Sieg, Ursula/Eisenbast, Volker (Hg.) (2005): Handbuch Interreligiöses Lernen. Güthersloh: Verlagshaus Güthersloh, 268-281.

Baetson, Gregory (1982): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. (Vortrag von Prof. Dr. Jürgen Baumert anlässlich des dritten Werkstattgespräches der Initiative McKinsey bildet, im Museum für ostasiatische Kunst. Köln. (Unveröffentlicht.)

Beck, Ulrich (1994): The Debate of the "Individualization Theory". In: Today's Sociology in Germany. Sociologie, Special Edition 3, 191-200.

Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf

Globalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (1999): Schöne neue Arbeitswelt - Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus.

Beck, Ulrich (2012): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Berghaus, Margot (2011): Luhmann leicht gemacht. Köln (u.a.): Böhrler (u.a.).

Brockhaus, F. A. (1980): Der Große Brockhaus, Band 9, Wiesbaden, 377.

Brilling, Oskar/Kleber, Eduard (Hg) (1999): Handwörterbuch Umweltbildung. Hohengehren: Schneider.

Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel. Unterwegs zum Globalen Lernen. Frankfurt a. M.: IKO.

Chang, Tsung-Tung (1982): Metaphysik, Erkenntnis und Praktische Philosophie im Chuang-Tzu. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.

Croucher, Sheila L. (2004): Globalization and Belonging: The Politics of Identity in a Changing World. USA: Rowman & Littlefield.

Dassen-Housen, Petra (2000): Responding to the global political-economical challenge: The learning society exemplified by the working environment. ARMT, Band 32. Aachen: Wiss.-Verlag Mainz.

Degele, Nina/Dries, Christian (2005): Modernisierungstheorie. Deutschland: UTB.

Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Dilger, Bernadette (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der "Selbstreflexion", herausgegeben von Euler Dieter/Sloane, Peter F. E., Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 33. Paderborn: Eusl Verlag.

Enoch, Clinton (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Berlin: Springer.

Erpenbeck, John & Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann.

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Esser, Hartmut (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus.

Focali, Ergin (2007): Pädagogik in der globalisierten Moderne. Ziele, Aufgaben und Funktion von Pädagogik im Spannungsfeld von Globalisierung und Regionalisierung. Münster: Waxmann.

Forghani, Neda (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 23. Wien (u.a.), 5-10.

Freire, Paulo (1979): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit Reinbek: Rowohlt.

Führung, Gisela (Hg.)(1998a): Lernen in weltweitem Horizont. Schulische Erfahrung in Ostdeutschland. Münster (u.a.): Waxmann.

Führung, Gisela (1998b): Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit. Berlin: Deutscher Entwicklungsdienst.

Gairing, Fritz (1996): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gruppe von Lissabon (1997): Grenzen des Wettbewerbs – Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. Darmstadt: Leuchterhand.

Hartmeyer, Helmuth (2005): Information für Entwicklung. In: ADA: Weltnachrichten (2007) 1, 15. Hartmeyer, Helmuth (2005): Erste, Zweite, Dritte Welt – oder eine Welt? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 23. Wien (u.a.), 11-24.

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt a. M.: IKO.

Hauff, Volker (Hg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.

Heintz, Bettina/Münch, Richard/Tyrell, Hartmann (Hg.)(2005): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. In: Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft. Bielefeld: Lucius & Lucius.

Heller, Hartmut (Hg.) (2006): Raum – Heimat - fremde und vertraute Welt. Entwicklungstrends der quantitativen und qualitativen Raumansprüche des Menschen und das Problem der Nachhaltigkeit. Wien: LIT.

Holzinger, Markus (2007): Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript.

Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M. (u.a.): Campus.

Hugener, Isabelle (2008): Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Münster: Waxmann.

Kaufmann, Stuart (1995): At home in the Universe. The search for the laws of self organisation and complexity. Oxford: University Press.

Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth (1996): Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 8. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Keller, Josef/Novak, Felix (1993): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe - Praxisorientierungen - Reformideen. Freiburg (u.a.): Herder.

Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer.

Kiper, Hanna (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung - Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Limbourg, Maria/Steins, Gisela (Hg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 31-54.

Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2008): Selbstreguliertes Lernen - Kooperation - Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Kirchner, Andreas (2012): Dynamik der Geschlossenheit. Eine Theoriefigur der späten Moderne und ihre Entfaltung bei Hans Blumenberg. Wiesbaden: Springer.

Klieme, Eckart (2004): Kompetenzen. In: Pädagogik (2004), 7/8.

Kolland, Franz (2010): Grundlagen einer Soziologie der Globalisierung. In: Kolland, Franz/Dannecker, Petra/Gächter, August/Suter Christian (Hg.): Soziologie der globalen Gesellschaft. Eine Einführung. Wien: Mandelbaum.

Kneer, Georg/Nassehi, Armin (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München: UTB.

Knoll-Jokisch, Heidrun (1981): Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kühl, Stefan (1998): Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. Frankfurt (u.a.): Campus Verlag.

Lepsius, Rainer M. (2009): Interessen, Ideen und Institutionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lerner, Daniel (1968): Modernization. Social Aspects. In: David Sills (Hg.): International Encyclopedia of the Social Sciences, Bd. 10. New York: Macmillan, 386-402.

Lenbet, Aylin (2004): Zur Aktualität des Kompetenzbegriffs und zur Bedeutung der Kompetenzentwicklung für das Coaching. In: Organisationsberatung. Supervision, Coaching. H. 3. Berlin: Springer, 221-232.

Lenzen, Andreas (1998): Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikation. Mitarbeiter optimal fördern. Heidelberg: Sauer.

Lieschke, Monika (1992): Globales Lernen. Globale Verantwortung zwischen Herausforderung und Überforderung. In: Umwelterziehung 2, 17-19.

Luhmann, Niklas (1984): Die Wirtschaft der Gesellschaft als autopoietisches System. In: Zeitschrift für Soziologie, 308-327.

Luhmann, Niklas (1992): Wer kennt Wil Martens? Eine Anmerkung zum Problem der Emergenz sozialer Systeme. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44: 139-142.

Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1996): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1997): Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2004a): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Wiesbaden: Leske & Buderich/Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (2004b): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdung einstellen? Wiesbaden: Springer.

Luhmann, Niklas (2012): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hg.) (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Maturana, Humberto R. (1985): Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg.

Mergel, Thomas (1997): Geht es weiterhin voran? Die Modernisierungstheorie auf dem Weg zu einer Theorie der Moderne. In: Mergel, Thomas/Welskopp, Thomas: Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theoriedebatte, München: Beck.

Menzel, Ulrich (1997): Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mollenhauer, Klaus (1968): Erziehungswirklichkeit. In: Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim: Beltz, 223-230. In: Focali, Ergin (2007): Pädagogik in der globalisierten Moderne. Ziele, Aufgaben und Funktion von Pädagogik im Spannungsfeld von Globalisierung und Regionalisierung. Münster: Waxmann.

Oertel, Regina/Isenhardt, Ingrid/Jansen, Christoph/ Sauer, Jutta (2003): Einführung. In: Henning, Klaus/Oertel, Regina/Isenhardt, Ingrid (Hg.): Wissen - Innovation - Netzwerke. Wege zur Zukunftsfähigkeit. Berlin (u.a.): Springer.

Pike, Greig/ Selby, David (1998): Global Teacher - Global Learner. London: Hodder & Stoughton.

Pollack, Detlef (2011): Historische Analyse statt Ideologiekritik. In: Geschichte und Gesellschaft 37.

Portes, Alejandro (1976): On the Sociology of national Development: Theories and Issues. American Journal of Sociology 82, 55-85.

Regenthal, Gerhard (2009): Ganzheitliche Corporate Identity: Profilierung von Identität und Image. Wiesbaden: GWV.

Rostow, Walt (1997): The Social Antropology of Economic Underdevelopment. In: The Economic Journal, Nr. 70.

Roth, Heinrich (1965): Autoritär oder demokratisch erziehen? München: Reinhardt.

Röpke, Jochen (1977): Die Strategie der Innovation. Tübingen: J.C. B. Mohr.

Scheunpflug, Annette (1997): Lebenswelten von Kindern in Zeiten zunehmender Globalisierung. In: aej studentexte. Zeitschrift für Konzeption und Geschichte Evangelischer Jugendarbeit. Themenheft Kinder – Kirche – Kirchenkids...? Lebenslagen von Kindern und konzeptionelle Ansätze und Modelle in der Kirche, H. 1, 19-29.

Scheunpflug, Annette (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaften. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt am Main, 315-327.

Scheunpflug, Annette (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin: Cornelsen

Scriptor.

Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur Globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Lang-Woitsaik, Gregor/Lohrenscheid, Claudia (Hg.): *Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung*. Frankfurt a. M. (u.a.): IKO, 129-140.

Scheunpflug, Annette (2006): Lernen in der Globalisierung? Anmerkungen aus anthropologischer Perspektive. In: Heller, Hartmut (Hg.) (2006): *Raum – Heimat - fremde und vertraute Welt. Entwicklungstrends der quantitativen und qualitativen Raumannsprüche des Menschen und das Problem der Nachhaltigkeit*. Wien: LIT.

Scheunpflug, Annette (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In: Verein Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.v. (VENRO) (Hg.): *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven*. Bonn, 11-27.

Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt (Hg.).

Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2006): Die Globalisierung als Herausforderung für Bildung – eine didaktische Minimalperspektive. In: bm:bwk/BAOBAB/Südwind Agentur (Hg.): *Materialmappe Globales Lernen. Theorie - Didaktik – Methoden*. Wien, 15-19.

Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (1993): *Entwicklungspädagogik in der Krise?* In: dies. (Hg.): *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*. Tübingen (u.a.): Schöppe & Schwarzenbart, 57-75.

Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (1995): *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Band 1*. Frankfurt am Main: IKO Verlag.

Schreiber, Jörg-Robert (2007): Orientierungen im Nebel des Wandels. Der KMK-Orientierungsrahmen zum Lernbereich "Globale Entwicklung". In: VENRO (Hg.): *Jahrbuch*

Globales Lernen 2007/2008. Bonn.

Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. 3. Auflage. Wien (u.a.): Oldenbourg.

Schmidt, Christine (2008): Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie. Opladen (u. a.): Barbara Budrich.

Schult, Joachim (1991): Physiologische Aspekte kognitiver Prozesse. In: Kienzle, Bertram/Pape, Helmut (Hg.): Dimensionen des Selbst. Selbstbewusstsein, Reflexivität und die Bedingungen von Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 355-379.

Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Overwien.

Seitz, Klaus (1998): Globales Lernen – Bildungswende für eine zukunftsfähige Entwicklung. In: Führung, Gisela (1998): Lernen in weltweitem Horizont. Schulische Erfahrung in Ostdeutschland. Münster (u.a.): Waxmann.

Seitz, Klaus (2002a): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

Seitz, Klaus (2006a): Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis? In: ZEP 29 (2006) 1/2, 33-38.

Seitz, Klaus (2006 b): Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass Erich (Hg.)(2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim (u.a.): Juventa.

Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stehr, Nico (2001): Wissen und Wissenschaften: Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stern, Elsbeth (2004): Wie viel Gehirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Pädagogik 50, Nr. 4, 531-538.

Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bielefeld: Bertelsmann.

Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart (u.a.): Kohlhammer.

Treml, Alfred K. (2003): Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie. In: Lang-Woitsaik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt a. M. (u.a.): IKO, 33-43.

Treml, Alfred K. (2004): Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Tschamler, Herbert (1996): Wissenschaftstheorie: Eine Einführung für Pädagogen. Heilbrunn: Klinkhardt.

Unnerstall, Herwig (1999): Rechte zukünftiger Generationen. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e. V. (VENRO) (2000): "Globales Lernen" als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn. (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10)

Vogelauer, Werner (2006): Coach the Coach: Weiter- und Fortbildung von Profis. In: Lippmann, Erich (Hg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Heidelberg: Springer, 233 - 242.

Weinert, Franz Emanuel (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim (u.a.): Beltz, 17-31.

Weinert, Franz Emanuel (2001b): Concept of competence. A conceptual clarification. In: Rychen, D. & Salganik, L.: Defining and selecting key competencies. Kirkland: Hogrefe & Huber.

Veith, Werner (2006): Intergeneratinelle Gerechtigkeit. Ein Beitrag zur sozialetischen Theoriebildung. Stuttgart: Kohlhammer.

Willke, Helmut (1991): Systemtheorie. Stuttgart/New York: Fischer.

Winter, Carsten (2000): Kulturwandel und Globalisierung – Eine Einführung in die Diskussion. In: Robertson, Caroline/Winter, Carsten (Hg.). Baden-Baden: Nomos.

Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. In: Bennack, Jürgen/Kaiser, Astrid/Winkel, Rainer (Hg.): Grundlagen der Schulpädagogik, Band 49. Baltmannsweiler: Schneider.

Wintersteiner, Werner (1999): Pädagogik des Anderen: Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda.

Ziegler, Jean (2012): Wir lassen sie verhungern. Die Massenvernichtung in der Dritten Welt. München: C. Bertelsmann Verlag.

Internetquellen

Abdelhalig, Krasimir (2007): Globalisierung und Soziologie um 1900. Dissertation. [<http://d-nb.info/1019892323/34>] [Zugriff: 02.07.13].

Baecker, Dirk (2004): Wozu Soziologie? Berlin: Kadmos. Baecker, Dirk (2004b): Würdigt die Dummheit! In: taz. die Tageszeitung, 16.03.2004.
[<http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2004/03/16/a0200>] [Zugriff: 24.10.2012].

Bayrischer Bildungskongress Globales Lernen 2013 – Eine andere Welt ist möglich!
[<http://www.kongress-globaleslernen.de/>] [Zugriff: 6.05.2013].

BMBF (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise.
[http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf] [Zugriff: 10.07.2013].

BMUK (2012): Globales Lernen in Österreich - Potentiale und Perspektiven.
[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen_tagung.xml] [Zugriff: 6.05.2013].

Die Zeit (1993): Schon wieder Revolution: Komplexitätstheorie! Am Rande des Chaos. 17. 12.1993. [<http://www.zeit.de/1993/51/am-rande-des-chaos>] [Zugriff: 8.12.2013].

Forghani, Neda (2013): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?!
[<http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf>] [Zugriff: 20.5.2013].

Fraunhofer Institut:

[http://wiki.iao.fraunhofer.de/index.php/Chronobiologische_Arbeitsgestaltung#Zeiterfahrung_im_Wandel] [Zugriff: 18.11.2013].

Fuchs, Peter (2004): Der Sinn der Beobachtung.
[<http://www.uboeschenstein.ch/texte/fuchs11.html>] [Zugriff: 9.12.2013].

Gabler Wirtschaftslexikon (2013):

[<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/anschlussfaehigkeit.html%5B>] [Zugriff: 10.09.2013].

Globales Lernen 2010, 7.

[http://www.globaleslernen.de/GLinHamburg/dokumente/Didaktisches_Konzept.pdf] [Zugriff: 04.07.2013].

Kappelhoff (2001): Adaptive Rationalität, Gruppenselektion und Ultrasozialität

[<http://kappelhoff.wiwi.uni-wuppertal.de/fileadmin/kappelhoff/Downloads/Veroeffentlichungen/adapratio.pdf>] [Zugriff: 11.12.2013].

Klieme, Eckart (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.

Berlin. [http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf] [Zugriff: 05.09.2013].

Kühnhardt, Ludger/Mayer, Tilman (2011): Globalität und curriculare Implikationen in den Geisteswissenschaften. In: Dies. (Hg.): Die Gestaltung der Globalität. Wirkungen der Globalität auf ausgewählte Fächer der Philosophischen Fakultät. ZEI Discussion Paper C203. Bonn. [http://www.zei.uni-bonn.de/dateien/discussion-paper/dp_c203_kuehnhardt_mayer.pdf] [Zugriff: 26.06.2013].

Ladenthin, Volker (2010): Globalisierung und Bildung. In: Kühnhardt, Ludger/Mayer,

Tilman (Hg.): Die Gestaltung der Globalität. Annäherung an Begriff, Deutung und Methodik. ZEI Discussion Paper C203. Bonn. [http://www.zei.uni-bonn.de/dateien/discussion-paper/dp_c198_Kuehnhardt-Mayer.pdf] [Zugriff: 08.07.2013].

Ladeur, Karl-Heinz (2011): „Komplexität“ in Niklas Luhmanns Systemtheorie. Vortrag vom

07.04.2011, Hochschule Bremerhaven. [<http://www.philosophische-gesellschaft-bremerhaven.de/dokumente/2011/ladeur/Komplexitaet.pdf>] [Zugriff: 05.07.2013].

Lexikon der Nachhaltigkeit 2013. [http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/weltgipfel_rio_de_janeiro_1992_539.htm] [Zugriff: 25.06.2013].

Mainzer, Klaus (1997): Komplexe Systeme, intelligente Computer und Selbstorganisation. [<http://www.heise.de/tp/artikel/2/2161/1.html>] [Zugriff: 8.12.2013].

Mayer, Tilman (2010): Skizzen zum Begriff der Globalität. In: Kühnhardt, Ludger/Mayer, Tilman: Die Gestaltung der Globalität. Annäherungen an Begriff, Deutung und Methodik. ZEI Discussion Paper C 198, 2010: 3-9. [http://www.zei.uni-bonn.de/dateien/discussion-paper/dp_c198_Kuehnhardt-Mayer.pdf] [Zugriff: 26.06.2013].

Mayer, Maximilian (2012): Wissen. In: Kühnhardt, Ludger/Mayer, Tilman (Hg.): Die Gestaltung der Globalität. Schlüsselwörter der sozialen Ordnung (I). ZEI Discussion Paper C 211, 2012, 45-65. [http://aei.pitt.edu/34884/1/dp_c211_kuehnhardt_mayer.pdf] [Zugriff: 27.06.2013].

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. [<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>] [Zugriff: 11.07.2013].

Seitz, Klaus (2000): Rede aus dem Bonner Kongress "Bildung 21 - Lernen für eine nachhaltige und gerechte Gesellschaft" am 29. September 2000. [<http://www.globales-lernen.de/GLinHamburg/artikel/seitzbonn.htm>] [Zugriff: 20.08.2013].

Richter, Margret (2006): Systemisches Management: Mit vernetztem Denken die Zukunft gestalten. Nr. 51-52, 18-24. [http://www.solidia.de/pdfs/22%20methoden_Margret_richter%20version090427.pdf] [Zugriff: 6.12.2013].

Röpke, Jochen (1998): Lernen, Leben und Lieben im sechsten Kondratieff. Von Inputlogik zu Selbstevolution. 135-152. [<http://www.staff.uni-marburg.de/~roepke/Documents/kondratieff.pdf>] [Zugriff: 4.11.2013].

Röpke, Jochen (1999): Lernen in der unternehmerischen Wissensgesellschaft. In: Klemmer, Paul/Becker-Soest, Dorothee/Wink, Rüdiger (Hg.): Liberale Grundrisse einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. Online: Röpke,

Jochen (1999): Lernen, Leben und Lieben im sechsten Kondratieff. Von Inputlogik zur Selbstevolution. [<http://www.staff.uni-marburg.de/~roepke/Documents/KONDRAT.PDF>] [Zugriff: 01.08.2013].

Scheunpflug, Annette (2004): Das Leben in der Weltgesellschaft ist nicht einfach. In: Südwind. Magazin für internationale Politik, Kultur und Entwicklung. Jahrgang 25, Heft 4. Wien. [<http://www.suedwind-magazin.at/start.asp?ID=235257&rubrik=2&ausg=200404>] [Zugriff: 26.6.2013].

Scheunpflug, Annette (2007/2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. [<http://www.globaleslernen.de/de/theorie-und-praxis-globales-lernen/hintergrundliteratur/grundlagentexte?searchterm=Scheunpflug?title=A>] [Zugriff: 9.12.2013].

Seitz, Klaus (2002b): Globalisierung als Pädagogisches Problem. Globales Lernen in Netzwerken. Vortrag. In: [http://www.tdh.de/fileadmin/user_upload/inhalte/11_Globales_Lernen/Dokumente_zu_Globales_Lernen/Globalisierung_als_paedagogisches_Problem.pdf] [Zugriff: 18.5.2013].

Sowissenschaftliches Portal: Sowi-online Journal 2000-1. [http://www.sowi-online.de/journal/2000_1/scheunpflug_globale_perspektive_einer_bildung_nachhaltige_entwicklung.html] [Zugriff: 02.07.13].

Stern, Elsbeth/Grabner, Roland/Schumacher Ralph (u.a.) (Hg. 2007): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. – Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_dreizehn.pdf] [Zugriff: 08.07.2013].

VENRO Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. [http://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/pdf_fuer_Downloads/Jahrbuch-Globales-Lernen-2008.pdf] [Zugriff: 9.10.2013]

Lebenslauf

Name: Daniela Anneliese Mikolasch (geb. Haiden)
Adresse: Mitterfeld 23
A-3072 Kasten
Geburtsort: St. Pölten
Staatsbürgerschaft: Österreich

Bildungsgang

2013 **Verfassen der Diplomarbeit** zum Thema „Globales Lernen und die Systemtheorie von Niklas Luhmann“

2012 **Ausbildungsmodul Deutsch als Fremdsprache**, Universität Wien

2009 - 2010 **Zwei Auslandssemester**, Universidade de Aveiro, Portugal

2008 - 2009 **Diplom NLPt Professional Practitioner**, Diplomkurs bei Peter Schütz, Wien

2006 - 2012 **Individuelles Diplomstudium „Internationale Entwicklung“**,
Schwerpunkte: Interkulturalität, Persönlichkeitsentwicklung,
Globales Lernen, Gruppendynamik; Universität Wien und Klagenfurt

2006 **Kommunikations- Trainer Ausbildung**, Inhalte:
Konfliktmanagement, Gruppendynamik, Coaching- , Präsentations-
und Moderationstechniken, Gender Mainstreaming; ppc Training,
Wien

2003 - 2005 **Psychotherapeutisches Propädeutikum**, Abschlussarbeit: Fragen
der Ethik in der Psychotherapie; Universität Salzburg

2000 - 2003 Weiterbildung zu den Themen: Gruppenentwicklung,
LeiterInnenfortbildung „Vom Ich über die Gruppe zur Gesellschaft“,
Sozialpädagogische Fachtagung Schwerpunkt: Präventive
Psychologie

2000 **Abschluss als Diplom Sozialpädagogin**

1995 - 2000 Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik, St. Pölten

1994 - 1995 **Fachschule für wirtschaftliche Berufe**, Englische Fräulein, St.
Pölten

1990 - 1994 Sporthauptschule Böheimkirchen

1986 - 1990 VS Kasten

Berufliche Tätigkeiten

2013	Trainertätigkeit in der Erwachsenenbildung im ZIB St. Pölten und Volkshochschule Neulengbach
2012	Karenz
2011 - 2012	Beschäftigung bei mehreren Agenturen zur Betreuung von Teams auf Messen und im Verkauf
2010 - 2011	Trainerin für Deutsch als Fremdsprache, Deutschakademie, Wien
2006 - 2009	Trainerin für Kinder zum Thema „Lernen lernen und Lerntechniktraining“ (Konzepterstellung, Fordergestaltung, Akquise, ...), Einzel und Gruppenbetreuung, Hilfswerk, Böheimkirchen
2005	Statistin „Hosenrolle“ in Troubadour, Bregenzer Festspiele
2005	Psychoziale Beratung im „Haus der jungen Arbeiter“ (Ams Kontext), Dornbirn
2004	Teilnehmerin an der Produktion „Expedition Österreich“, ORF, Wien
2001 - 2003	Sozialpädagogin Kinderheim Steinbach, Oberösterreich
2000 - 2001	Leitung des Jugendzentrums Stadl – Paura, Oberösterreich

Praktika und Ferialjobs

2012	Praktikum Deutsch als Fremdsprache, „Cultura“, Wien
2009	Hospitationspraktikum Deutsch als Fremdsprache, Universidade de Aveiro, Portugal
2006	Lerncoaching, NÖ Hilfswerk
2000	Kinder und Jugendbetreuung, Verein Wiener Jugenderholung
1999	Therapeutische Betreuung von Frauen mit Essstörung und anderen psychischen Erkrankungen, Therapiezentrum Weidenhof, Kärnten
1999	Kinder und Jugendbetreuung, NÖ Heilpädagogisches Zentrum Hinterbrühl und Verein Wiener Jugenderholung
1998	Beschäftigungstherapie und Besuchsdienste, Caritas, Wien
1998	Kinder und Jugendbetreuung, Verein Wiener Jugenderholung, Schloss Judenau
1997	Kleinkindbetreuung, Kinderkrippe Hainfeld
1996	Kinderbetreuung, Kinderhort Schneckgasse, St. Pölten
1995	Verkauf

Sprachen

1997	Certificate East Berkshire College
2009-2010	Certificado Universidade de Aveiro

Englisch und Portugiesisch: fließend in Wort und Schrift