

Handlexikon Globales Lernen

Herausgegeben von
Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm

© Klemm & Oelschläger, Münster und Ulm 2012
www.klemm-oelschlaeger.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Buch oder Teile dieses Buches dürfen nicht
ohne die schriftliche Genehmigung des Verlags vervielfältigt, in Datenbanken
gespeichert oder in irgendeiner Form übertragen werden.

BMZ  Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Mit finanzieller Unterstützung des BMZ.
Der Herausgeber ist für den Inhalt allein verantwortlich.

Umschlag: Ralph Gabriel, Wien
Satz und Layout: Hannelore Zimmermann, Neu-Ulm
Herstellung: Digitaldruck Leibi.de, Neu-Ulm

ISBN 978-3-86281-042-0

Gesundheitsfürsorge (Freizeitgestaltung, Erziehungsberatung, „Grundsätze gesunder Erotik“ etc.), 6. Zusammenarbeit mit den Medien (Werner 1960, 132-133).

Es ist demnach die selbstverantwortliche Aufgabe des Einzelnen, sich vor Krankheit zu schützen. Gesundheitserziehung versteht sich vor allem sozialhygienisch und pädagogisch und wurde in Kindergärten, Schulen und in der Erwachsenenbildung institutionalisiert.

Der Aspekt *öffentlicher Support-Strukturen* und der *Selbstverantwortung* rückte ab den 1970er Jahren stärker in den Vordergrund und verdrängte zunehmend die Perspektive einer reinen *Gesundheitserziehung*. Es geht hierbei um 1. den Aufbau gesundheitsfördernder öffentlicher Strukturen, 2. die Chancengleichheit für chronisch Kranke und Behinderte, 3. die Identifikation von Ziel- und Risikogruppen, 4. die Förderung gesunderhaltender lebensbegleitender sozialer und psychologischer Hilfen, 5. die Berücksichtigung sozialer und von Umweltfaktoren, 6. Selbststeuerung und Ermöglichung statt Belehrung und Erzeugung.

Der mechanistisch-lineare, naturwissenschaftliche Krankheitsbegriff, der der Medizin den Charakter eines *Reparaturbetriebs* gibt, wurde durch einen mehrdimensionalen ersetzt. Die Ottawa-Charta der WHO verhalf diesem systemischen Paradigmenwechsel in der Medizin zum Durchbruch. Weitere Gründe für diesen Wandel im Bewusstsein war die zunehmende Skepsis gegenüber der Medikalisierung von Krankheit und der Effizienz und Effektivität der Medizin. Die neuen sozialen Bewegungen haben für sanfte und alternative Formen der Medizin sensibilisiert. Für die Erwachsenenbildung lässt sich dieser Wandel z.B. als ein Wechsel von der *Gesundheitserziehung* zur *Gesundheitsbildung* zusammenfassen (Veneth 1985). Gesundheitserziehung zielte vor allem auf eine individuelle Veränderung des Verhaltens, um *Krankheitsrisiken* entgegenzuwirken. Dagegen geht es der Gesundheitsbildung um die Förderung und Unterstützung von *Gesundheit* mit den Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation und des sozialen Lernens. Die neue Schnittstelle von *Heilprozess* und *Bildungsprozess* wird in einem gemeinsamen sozialpolitischen Bezug gesehen, der in einem Konzept von *Prävention*, *Selbsthilfe* und *Gesundheitsförde-*

rung gebündelt wird. Die entstandenen Selbsthilfegruppen seit Ende der 1970er Jahre markieren ein verändertes Bewusstsein von Gesundheit und Krankheit. Hinzu kommt ein neues Verständnis von Krankheit und Gesundheit, das sich in der Medizin durchgesetzt hat und den ganzheitlichen Aspekt in den Mittelpunkt rückt.

In den 1990er Jahren veränderte sich erneut die Bewertung von Gesundheitserziehung bzw. Gesundheitsbildung. Die Begriffe *Health Literacy* (Gesundheitsalphabetisierung) oder auch *Gesundheitsmündigkeit* knüpfen an die Idee der europäischen Aufklärung im Sinne der Befreiung aus einer selbstverschuldeten Unmündigkeit an und werden parallel zu den Alphabetisierungsprogrammen der UNESCO gesehen. In der Ottawa-Charta heißt es: „Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. [...] Die Verantwortung für Gesundheitsförderung liegt deshalb nicht nur bei dem Gesundheitssektor, sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gestünder Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden“ (WHO 1986). Health Literacy wird in diesem Sinne als eine wissensbasierte Kompetenz für die Lebensführung und -bewältigung verstanden. Mit Gesundheitskompetenz werden individuelle Handlungsdispositionen betont, die sich aus Fertigkeiten, Kenntnissen, Fähigkeiten und Sensibilitäten zusammensetzen. Der Kompetenzbegriff erweitert in diesem Zusammenhang den institutionellen Lernkontext und räumt informellen Lern- und nicht formalen Bildungsanlässen eine hohe Priorität ein. Das praktische Wissen wird beim Kompetenzbegriff gegenüber dem erworbenen und *erzeugten* Wissen aufgewertet. Kompetenzorientierung in der Gesundheitsförderung zielt auf ein systemisches Problemlöseverhalten ab und nicht auf ein instrumentelles und lineares Verständnis von Krankheit und Gesundheit. Eine Herausforderung stellt hierbei die Kompetenzmessung dar. Da der Erwerb von Kompetenzen vor allem auch ein informeller Vorgang ist, und nicht von einem institutionell vermittelten Wissenserwerb abhängt, stellt sich die Frage nach der Bilanzierung informell erworbener Gesundheitskompetenzen. Dieses Verständnis von

Gesundheitsförderung ist anschlussfähig an die [Idee vom selbstorganisierten und *Lebenslangen Lernen* (→) und wird seit den 1990er Jahren als ein wichtiger Beitrag zur Erreichung der *UN-Millennium Entwicklungsziele* (→) gesehen.

5. *Die Gesundheitsgesellschaft*: Vor allem im Kontext internationaler Entwicklungen spielt Gesundheit eine elementare Rolle. Denn die Diskussion von Gesundheit und Krankheit ist heute Teil eines so genannten Gesundheitsmarktes (Kickbusch 2006), der von *Angebot und Nachfrage* gesteuert wird. Zu beobachten ist einerseits die von der WHO und der OECD geforderte lebenslange Gesundheitskompetenzentwicklung und die Verantwortung eines Public Health-Ansatzes. Andererseits findet eine Liberalisierung und Privatisierung öffentlicher Gesundheitsstrukturen statt, die mit demografischen Entwicklungen und erhöhter Selbstverantwortung begründet werden. In dieser Schere steckt die *Weltgesellschaft* (→) als eine Gesundheitsgesellschaft. Dieses Dilemma lässt sich mit drei Wertorientierungen in der gegenwärtigen Gesundheitsgesellschaft in den Blick nehmen: „Gesundheit als Emanzipation und Empowerment, Gesundheit als Produkt, Gesundheit als Perfektion und ultimativer Wert“ (Kickbusch 2006, 34). Diesen Gefahren gilt es sowohl politisch als auch pädagogisch mit Gesundheitsförderprogrammen entgegenzutreten. Entsprechend der Ottawa-Charta ist dies der komplexe soziale und politische Prozess, „die Menschen zu befähigen, ihre Kontrolle über die Determinanten von Gesundheit zu erhöhen und dadurch ihre Gesundheit zu verbessern“ (WHO 1998, 6). Als pädagogischer Ansatz wird dabei auf die Kompetenzentwicklung zurückgegriffen. Gesundheitskompetenzen sind in diesem Sinne „erlernbare kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen“ (Jude/Klieme 2008) beziehen.

Ulrich Klemm

Literatur: Illich, I.: Die Nemesis der Medizin. München 1995 (engl. 1974; erstm. dt. 1975). Jude, N./Klieme, E.: Einleitung. In: Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hg.): Kompetenzfassung in pädagogischen Handlungsfeldern.

Bonn/Berlin 2008, 9-13. Kickbusch, I.: Die Gesundheitsgesellschaft. Gamburg 2006. Neufodow, L.A.: „Gesundheit wird zum nächsten Mega-Markt“. VDI Nachrichten, 7.1.2000 (Interview); veröffentlicht unter: www.vdi-nachrichten.com/artikel/Gesundheit-wird-zum-naechsten-Mega-Markt/2063/1, 2.1.2012. OECD – Organization for Economic Co-Operation and Development (Hg.): Gesundheit auf einen Blick 2009. Paris 2009. Veneth, A.: Gesundheitsförderung und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, 1985, 313-318. Werner, C.A.: Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts. Zweiter Teil: Spezielle Unterrichtslehre. Berlin/Köln 1960. WHO – World Health-Organisation: Ottawa Charta – Ottawa-Konferenz und -Charta zur Gesundheitsförderung. Genf 1986. WHO – World Health-Organisation: Glossar Gesundheitsförderung. Genf 1998. www.dermatologie.uni-osnabrueck.de/gesundprojekt, 16.5.2011.

Globale Bildung aus europäischer Sicht

1. *Hintergrund und Terminologie*: Globale Bildung hat in Europa während der letzten 20 Jahre einen erheblichen praktischen, strukturellen, politischen und qualitativen Zuwachs erfahren. Der vorliegende Artikel beschäftigt sich daher mit der Entstehung, der aktuellen Situation und wichtigen Trends von Globaler Bildung in den europäischen Ländern und skizziert eine Reihe künftiger Herausforderungen.

Aus europäischer Sicht betrachtet ist Globale Bildung zunächst als Sammelbegriff zu verstehen, der verschiedene Bildungsbereiche wie Menschenrechtsbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung, Friedensbildung usw. zu bündeln versucht. All diese Bildungsbereiche engagieren sich für soziale Veränderungen, untersuchen Probleme sowohl aus einer lokalen als auch globalen Sichtweise, stehen für Gerechtigkeit und fokussieren auf Kongruität zwischen Bildungsprozessen und den jeweils angesprochenen Problemen.

2. *Geschichte*: Während sich Ansätze Globaler Bildung in den europäischen Ländern unterschiedlich entwickelten – bzw. mit Ausnahme

Österreichs (Hartmeyer 2008) noch in der Entwicklung begriffen sind – fand das Konzept auf europäischer Ebene bereits mit der Konferenz von Rio (1992) durch das Nord-Süd-Zentrum des Europarates Anwendung, um Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verbinden. Eine Reihe europäischer Prozesse in den Jahren 2000-2005, darunter die Maastrichter Erklärung zur Globalen Bildung, führten schließlich zu einer Weiterfassung des Begriffs, die ihm zugleich eine größere politische Zugkraft verlieh. 2001 wurde Globale Bildung wie folgt definiert:

„Globale Bildung ist Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt.

Globale Bildung umfasst Entwicklungspolitische Bildung, Menschenrechtsbildung, Erziehung zur Nachhaltigkeit, Erziehung für Frieden und Konfliktprävention sowie interkulturelle Bildung; folglich die globalen Dimensionen von staatsbürgerlicher Bildung“ (O’Loughlin/Wegimont 2003, 13).

Die Geschichte der Globales Lernen ist dennoch kurz und sie wird durch ein merkwürdiges Beharren auf einzelne Teilgebiete, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Menschenrechtsbildung, verkürzt, indem andere – nichtpädagogische – Bereiche immer wieder im Mittelpunkt der Geschichte stehen. Dies führt unweigerlich zu Schwierigkeiten in der Entwicklung von Theorien und für die Praxis.

Die europäische Entwicklung Globales Lernen wird zunehmend auch durch den deutschsprachigen Diskurs zum Globalen Lernen beeinflusst. Dieser dreht sich vor allem um Fragen des Lernprozesses an sich und die Rolle des Lernenden als Subjekt und kann somit eher als *Gegengift* für eine gescheiterte Überbetonung des Lernens als reine Informationsvermittlung gesehen werden.

3. Politische Rahmenbedingungen und Strukturen: Auf politischer Ebene wurde Globale Bildung in Europa in den vergangenen Jahren wesentlich gestärkt (siehe www.gene.eu). Der Maastrichter Kongress (2002) führte in Europa zur ersten politischen Vereinbarung über Globale Bildung und bezog sowohl Regierun-

gen als auch die Gesellschaft und kommunale bzw. regionale Behörden und Abgeordnete in den Prozess der politischen Implementierung ein. In einer Vielzahl europäischer Konferenzen (insbesondere Helsinki, 2005 und Brüssel, 2006) und Prozesse (Palermo, Multi-Stakeholder, usw.) einigten sich PolitikerInnen und InteressenvertreterInnen auf folgende Schlüsseldimensionen:

- die Bedeutung von Globaler und Entwicklungspolitischer Bildung für die weltweite Entwicklungspolitik sowie eine kritische öffentliche Unterstützung und Auseinandersetzung mit Entwicklung, gegenseitiger Abhängigkeit und Solidarität;

- das zunehmende Bewusstsein über die zentrale Bedeutung und Wichtigkeit globaler Bildung für die Bildungspolitik und Bildungsangebote;

- den Bedarf an Finanzierung und Förderung Globaler und Entwicklungspolitischer Bildung;

- die Bedeutung, Globale und Entwicklungspolitische Bildung durch Evaluation, Forschung und organisierte Lernprozesse qualitativ zu verbessern;

- die Notwendigkeit zur engeren Abstimmung nationaler und internationaler Initiativen;

- die Einbindung von Regierungen, der Gesellschaft und anderen Interessenvertretern unter Anerkennung ihrer jeweiligen Rollen;

- den Bedarf, auf nationaler Ebene die Bildungs- und Außenministerien in alle Bemühungen einzubeziehen.

Gemeinsam mit den gestärkten politischen Rahmenbedingungen auf europäischer Ebene hat eine steigende Zahl von Ländern eigene Strukturen zur Förderung und Finanzierung geschaffen. Deutschland, mit der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ, vormals InWEnt) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Österreich mit der Austrian Development Agency (ADA) und der Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung (KommEnt), die Schweiz mit der Stiftung für Bildung und Entwicklung (SBE) sowie eine wachsende Zahl weiterer europäischer Länder verfügt inzwischen über Ministerien, Behörden, Kommissionen u.ä., die sich der Förderung, Finanzierung, Politik, Koordination und Integration Globaler Bildung in gesellschaftliche Bereiche und in das Bildungssystem auf allen Ebenen widmen.

Während eine Studie aus 2003 (Hoeck/Wegimont 2003) lediglich sieben derartiger Strukturen ermitteln konnte, finden sich 2011 nun bereits über 20 Ministerien und Behörden (www.gene.eu), die auf nationaler Ebene für eine strukturierte finanzielle Unterstützung von Globaler Bildung verantwortlich zeichnen. Mit Ausgaben in Höhe von 150 Mio. Euro (die Europäische Kommission fördert 2011 zusätzlich mit 30 Mio. Euro) und einem zunehmend vernetzten strategischen Vorgehen auf europäischer Ebene zur Sicherstellung des Lernwandels, kommt nun nach 20 Jahren spürbar Bewegung in die Umsetzung der Ziele Globaler Bildung.

4. Aktuelle Situation und Trends: Eines der wichtigsten Ziele von AktivistInnen der Nicht-Regierungsorganisationen (NRO), PädagogInnen, Lehrplanverantwortlichen und politischen EntscheidungsträgerInnen zur Steigerung und Verbesserung Globaler Bildung in Europa war in den vergangenen zwei Jahrzehnten die Entwicklung eines *universellen und auf Rechten basierenden Ansatzes* für die Integration Globaler Bildung. Dabei stützte man sich auf politische Initiativen verwandter Bereiche, z.B. das in den 1990er Jahren von der UNESCO vorangetriebene *Recht auf Menschenrechtsbildung* oder die Aarhus-Konvention (über das Recht der BürgerInnen auf Information über sie betreffende Umweltfragen) und übernahm zu Beginn des 21. Jhds. deren Blickwinkel für die Förderung der Globalen Bildung auf europäischer Ebene. Aus einem – zuerst in der Maastrichter Erklärung verankerten – Streben nach „Zugang zu qualitativ hochwertiger globaler Bildung für alle“, ist mit der Aufnahme Globaler Bildung in die politischen Agenden der Länder eine politische Verantwortung entstanden. Dieser Ansatz erhebt damit für politische EntscheidungsträgerInnen, EvaluatorenInnen und PraktikerInnen den normativen Anspruch, Globaler Bildung nicht nur für besonders engagierte, sondern für alle Menschen zugänglich zu machen.

Mit diesem übergreifenden Schritt hin zu einem universellen Zugang wird eine Reihe weiterer aktueller Aspekte und wichtiger Trends Globaler Bildung in Europa deutlich. Diese umfassen:

- Das *Wachsen nationaler Strukturen und Strategien:* In den letzten zehn Jahren konn-

te ein deutlicher Anstieg europäischer Länder verzeichnet werden, in denen nationale Strukturen der Förderung, Finanzierung und Politik für Globale Bildung existieren. Mit diesem Wachstum nahm auch das Bewusstsein für die Notwendigkeit nationaler Strategien zur Steigerung und Verbesserung Globaler Bildungsarbeit zu. Nach dem Aufruf des Maastricht-Kongresses steigt nun die Zahl der Staaten mit eigenen Strukturen, die damit einen kohärenten Ansatz zur strategischen Verbesserung und Ausweitung von Maßnahmen sichern (O’Loughlin/Wegimont 2011).

- Die *zunehmende strategische Einbindung der Regierungen:* Von einzelnen Fachministerien bis hin zu Abgeordneten, Sozialpartnern, der Gesellschaft im weiteren Sinne, lokalen und regionalen Behörden und akademischen Institutionen hat sich die Basis zur Förderung, Finanzierung und politischen Gestaltung Globaler und Entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in den meisten europäischen Ländern in den vergangenen zehn Jahren verstärkt.

- Die *zunehmende Integration der Anliegen Globaler und Entwicklungspolitischer Bildung in die Lehrpläne* der Länder und eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Außen- und Bildungsministerien.

- Eine stärkere *Koordination des gesamten Bereichs* als Folge des Übergangs von Einzelprojekten hin zu umfassenden Strategien für Globale und Entwicklungspolitische Bildungsarbeit.

- Mehr *begriffliche Klarheit über unterschiedliche, aber zusammenhängende und oftmals sich überschneidende Aktivitäten*, die sich auf einem Kontinuum von Information, Kommunikation, Bewusstseinsbildung, stärkerer öffentlicher Unterstützung, Bildung, Kampagnen und Fürsprache bewegen.

- Eine *größere Genauigkeit in der Koordination und Kooperation auf europäischer und internationaler Ebene* – d.h. zwischen NRO (Concord, DEEEP, Trialog), den nationalen Initiatoren der Global Education Week (Nord-Süd-Zentrum des Europarates) und nationalen Ministerien und Behörden, die die Verantwortung für Finanzierung, Koordination und Politik tragen (GENE – Global Education Network Europe).

- Ein in den letzten zehn Jahren in vielen Ländern *erheblich gewachsenen Volumen verfügbarer Gelder* für Globale und Entwicklungspolitische Bildung. Die jährlichen Ausgaben der im GENE-Netzwerk beteiligten Ministerien und Behörden beläuft sich 2011 auf 150 Mio. Euro. Trotz der angespannten wirtschaftlichen Lage stieg die finanzielle Unterstützung für Globale Bildung 2009 im Vergleich zu 2008 in vielen europäischen Ländern (Belgien, Luxemburg, Deutschland, Portugal und Spanien).
- Ein *steigendes Interesse an intensiverer Evaluation*, einhergehend mit stärkerer Finanzierung. Das Bewusstsein für notwendige Verbesserungen und eine bessere Unterstützung und Finanzierung der Evaluation Globaler Bildung damit zweifellos zugenommen. Ebenso ist eine vermehrte kritische Reflexion über zweckmäßige Evaluationsmodelle zu erkennen, die sich in einem Umdenken vom Import nicht-adäquater Modelle hin zu eigener Forschung zeigt (O’Loughlin/Wegimont 2008; Franz/Wegimont 2009).
- Der *Europäische Peer-Review-Mechanismus Globale Bildung* ermöglicht den europäischen Ländern seit 2003 ein gegenseitiges Voneinander-Lernen und trägt so zur Verbesserung der politischen Gestaltung und zu einem systematischen Peer-Learning-Rahmen bei. In Zypern, Finnland, den Niederlanden, Österreich, Tschechien, Norwegen und Polen wurden mit Hilfe von GutachterInnen bereits nationale Berichte zu Globaler Bildung erstellt, die sowohl über politische und strategische Entwicklungen informieren als auch Good-Practice-Beispiele aufzeigen (O’Loughlin/Wegimont 2004 a; b; 2005; 2006; 2008; 2009; 2010; www.gene.eu).
- Ein noch schwaches, jedoch zunehmendes Bewusstsein für den *Unterstützungsbedarf von Neuerungen*, das auch mögliche Fehlinvestitionen toleriert, um erfolgreich werden zu können.
- Ein *steigendes Bewusstsein für den dringend notwendigen Forschungsbedarf*.
- Ein *wahrnehmbarer Paradigmenwechsel in der strategischen Ausrichtung Globaler und Entwicklungspolitischer Bildung* von einem zielorientierten Ansatz zu einem Ansatz des partnerschaftlichen Dialogs.

5. *Herausforderungen für die Zukunft*: Um weiter wachsen zu können, steht die Globale

Bildung in Europa vor einer Reihe wichtiger konzeptioneller und politischer Herausforderungen. Diese gilt es unbedingt zu thematisieren, wenn eine kontinuierliche Weiterentwicklung nicht behindert werden soll.

– Sowohl auf nationaler als auch europäischer Ebene beginnt eine eigene Geschichte von Globaler Bildung zu entstehen. Diese sollte festgehalten werden.

– Es braucht geeignete, ergebnisorientierte Modelle zur Evaluation Globaler und Entwicklungspolitischer Bildung, deren Entwicklung jedoch entsprechend Raum und Zeit benötigt.

– Es bedarf der Unterstützung von Forschung und Innovation.

– Die momentan auf europäischer Ebene geführten Diskussionen in der Pädagogik bezüglich der Rolle von Theorie, Kompetenzentwicklung, Verbesserungen der Bildungsprozesse und neuer Formen von Nationalität können von Globaler Bildung profitieren und sollten deren Perspektive einbeziehen.

– Viele Prozesse der vergangenen zwei Jahrzehnte, die die Praxis und den politischen Rahmen Globalen Lernens in Europa gestärkt haben, basierten auf Konsens. Nach dem Erreichen eines gewissen Konsenses bedarf es nun jedoch eines Dissenses, der den Blick für andere Standpunkte öffnet und unterschiedliche Denkschulen, d.h. unterschiedliche Modelle zum Globalen Lernen zulässt (siehe z.B. die Debatte zwischen den handlungsorientierten und evolutions-/systemtheoretischen Ansätzen der Theorien Globalen Lernens in den deutschsprachigen Ländern; *Globales Lernen – Konzeptionen → Theorie →*).

– Eine insgesamt maßvolle, aber merkliche Unterstützung auf nationaler und europäischer Ebene: Entscheidend ist dabei eine größere Kohärenz, Kohäsion und Subsidiarität im Zusammenspiel europäischer und nationaler politischer Rahmenvorgaben und der Unterstützung für den Bereich der Globalen Bildung.

Liam Wegimont (Übersetzung: Tobias Sperling)

Literatur: ■ Franz, J./Wegimont, L.: DESIRE (Development Education: Sharing Impacts, Research and Evaluation) Policy Briefing Paper GENE. Amsterdam 2009. ■ Hartmeyer, H.: Experiencing the World: Global Education in Austria.

Münster u.a. 2008. ■ Hicks, D.: „Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents“. In: *Educational Review*, 44. Jg., H.3, 2003, 265-275. ■ Hoecq, S./Wegimont, L.: *National Structures for the Organisation, Support and Funding of Development Education: A Comparative Analysis*. Lisbon/Salzburg 2003. ■ O’Loughlin, E./Wegimont, L.: *Global Education in Europe to 2015: Strategies, Policies and Perspectives*. Lisbon 2003. ■ O’Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.): *Global Education in Cyprus*. Lisbon 2004a. ■ O’Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.): *Global Education in Finland*. Lisbon: North-South-Centre 2004b. ■ O’Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.): *Global Education in the Netherlands*. Lisbon: North-South-Centre 2005. ■ O’Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.): *Global Education in Austria*. Lisbon: North-South-Centre 2006. ■ O’Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.): *Global Education in the Czech Republic (GENE)*. Amsterdam 2008. ■ O’Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.): *Global Education in Norway (GENE)*. Amsterdam 2009. ■ O’Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.): *Global Education in Poland (GENE)*. Amsterdam 2010. ■ O’Loughlin, E./Wegimont, L.: *Developing National Strategies in Global Education: Sharing Policy Learning for Quality (GENE)*. Amsterdam 2011. ■ www.gene.eu. ■ www.nscentre.org.

Globales Lernen – Didaktik und Methodik

1. *Einleitung*: „Der Erwerb von Handlungskompetenz zur Gestaltung einer zukünftigen Weltgesellschaft“ wird als ein wichtiges Ziel des Globalen Lernens formuliert. Handlungskompetenz umfasst dabei auch den Umgang mit Unsicherheit und Nichtwissen. Dadurch entsteht für die Didaktik des Globalen Lernens die Herausforderung, Lehr-/Lernarrangements zu gestalten, die den Erwerb von Handlungskompetenz fördern, gerade auch unter der Bedingung von Unsicherheit (Asbrand 2009, 239f). Damit sind Konsequenzen für Didaktik und Methodik schulischen und außerschulischen Handelns verbunden (*Unterrichtsmaterialien im Globalen Lernen → Außerschulische Jugendbildung →*).

2. *Didaktik und Methodik*: Unter Didaktik wird hier die Theorie des Lehrens und Lernens verstanden, deren Aufgabe die Bereitstellung lernförderlicher Lehr-/Lernarrangements ist. Nach Terhart reklamiert Didaktik für sich „[...] derjenige Teil der Erziehungswissenschaft zu sein, der sich mit den theoretischen und praktischen Problemen des Lehrens und Lernens auf allen Stufen und in allen Inhaltsbereichen des Bildungssystems beschäftigt [...]“ (Terhart 2008, 13). Ein weites Verständnis von Didaktik umfasst auch die Methodik. Methodik als Bestandteil von Didaktik kann nach Meyer im engeren Sinne als „[...] die Formen und Verfahren, mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen“ (Meyer 1987, 45) definiert werden. Auf Grundlage dieser Definition werden im Folgenden Methodik und Didaktik als interdependente Dimensionen zu Lehrzielerreichung, Sachbegegnung, Lernhilfe, Rahmung (Terhart 2000, 32f) sowie zu Raum als sozialer und geographischer Entfernung zwischen Lernendem und Lerninhalt systematisiert (Scheunpflug/Schröck 2000, 16). Die jeweilige Dimension wird am Ende um Fragen ergänzt, die bei der Planung von Unterricht aus globaler Perspektive die praktische Umsetzung anreichern können.

Methodik bezogen auf die *Lehrzielerreichung* kann als Mittel zum Zweck angesehen werden. Im Sinne der Outputorientierung orientieren sich Lehrziele dabei an Kompetenzen; also „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 271f) (*Globales Lernen – Standards und Kompetenzen →*). Auf der Inhaltsebene werden im *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (→)* drei Kompetenzbereiche definiert; auch mit dem Ziel, die Anschlussfähigkeit zu anderen Lernbereichen zu vereinfachen (BMZ/InwEnt/ISB/KMK 2007, 72). Der Kompetenzbereich *Erkennen* umfasst den Erwerb von Fachwissen sowie fächerüber-

greifenden Orientierungswissens. Nicht starr davon abzugrenzen beschreibt der Kompetenzbereich *Bewerten* das kritische Reflektieren von und die Stellungnahme zu Informationen sowie den Perspektivenwechsel. Verantwortungsbewusstes Handeln, das sich durch Partizipation und Mitgestaltung in der globalen Gesellschaft äußert, fällt in den Kompetenzbereich *Handeln* (ebd., 77f).

Derzeit ist allerdings aus wissenschaftlicher Sicht weder empirisch noch konzeptionell geklärt, ob das Globale Lernen fächerübergreifend oder fachspezifisch angebunden sein sollte. Diese Ungeklärtheit offenbart sich in Lehrzielen des Globalen Lernens, in denen domänenübergreifende und domänenspezifische Ziele häufig undifferenziert nebeneinander stehen. Dies zeigt ein deutliches Forschungsdesiderat.

Planungsfragen: Mit welchen Medien oder methodischen Lehr-/Lernarrangements können diese Lehrziele angeregt werden? Sind die gewählten methodischen Lehr-/Lernarrangements auf die Entwicklung von Kompetenzen im Sinne des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung ausgerichtet?

Didaktik ist auf der Ebene der *Sachbegegnung* eine Vermittlungsinstanz in der wechselseitigen Bereicherung zwischen Lerninhalt und Lernendem (Terhart 2000, 32). Somit wird die Auseinandersetzung der Lernenden mit Lerninhalten beschrieben. Im Rahmen des Globalen Lernens liegt der Fokus auf den zentralen Inhaltsfeldern Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden. Aus der Perspektive globaler *Gerechtigkeit* (→), und *Nachhaltigkeit/Bildung für nachhaltige Entwicklung* (→) sind damit Überlebensprobleme der Menschheit (*Millenniumentwicklungsziele* und *Epochaltypische Schlüsselprobleme* →) angesprochen. Diese werden in einer durch die *Globalisierung* (→) zunehmend vernetzteren *Weltgesellschaft* (→) vielfach zu Ausgangspunkten für Themen Globalen Lernens. Zentral ist hier der paradoxe Umgang mit Wissen und Nichtwissen, da die komplexen Probleme der heutigen Gesellschaft nicht mit eindimensionalen Pauschallösungen angegangen werden können und dies auf Seiten der Lehrkräfte auch in der Vermittlungssituation mit SchülerInnen beachtet werden muss (Scheunflug/Schröck 2000, 15f).

Planungsfragen: Anhand welcher *Schlüsselprobleme* kann an der Lebenswelt der SchülerInnen angeknüpft werden? Welche Inhalte eignen sich, um komplexe Zusammenhänge darzustellen ohne mit Komplexität zu überfordern oder eindimensionale Lösungen zu suggerieren?

Dimension Raum: Die globalen Zusammenhänge als Charakteristikum der Weltgesellschaft bedingen eine Berücksichtigung der *Raumdimension* für Sachanalysen in schulischen Lernprozessen. Mit ihr lässt sich die Einbettung der Themen des Globalen Lernens auf globaler, nationaler, regionaler und lokaler Ebene beschreiben. Die zunehmende Verknüpfung dieser räumlichen Ebenen macht es notwendig, dass Lernende die Bedeutung der Raumdimensionen bezüglich der besprochenen Inhalte intensiv reflektieren (Scheunflug/Schröck 2000, 16).

Planungsfragen: Mit welchen Beispielen kann der Zusammenhang zwischen dem lokalen Handeln und den globalen Auswirkungen verdeutlicht werden? Wie können die Auswirkungen, die sich z.B. durch globale Gefährdungen auf regionale oder lokale Gegebenheiten zeigen, entfaltet werden?

Betrachtet man Didaktik/Methodik Globalen Lernens unter dem Aspekt/der Dimension der Lernhilfe, geht es um die „Schaffung von möglichst günstigen Bedingungen für Lernen auf Seiten der Schüler“ (Terhart 2000, 23). Darunter wird das Bereitstellen einer lernförderlichen Umgebung durch die Lehrenden verstanden. Dies ist in starker Abhängigkeit mit den Lernenden als Individuen zu sehen. Die Heterogenität von Lerngruppen erfordert deshalb die Überlegungen in Hinblick auf Differenzierung und Individualisierung.

Planungsfragen: Welche Differenzierungsmaßnahmen sind notwendig, um individuelle Lernwege zu ermöglichen? Welche didaktischen Lehr-/Lernarrangements berücksichtigen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von SchülerInnen?

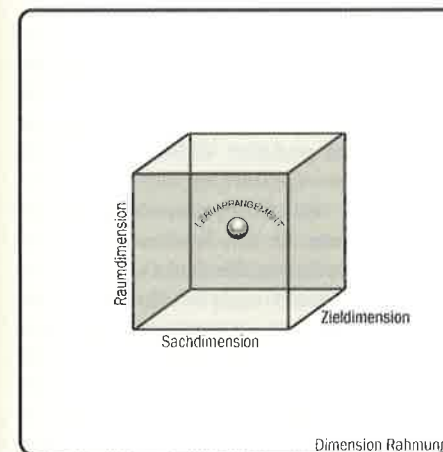
Mit einer *Rahmung* sind festgelegte Rahmenbedingungen gemeint (von der Schulpflicht bis zur zeitlichen Struktur des Schuljahres), die der Vermittlung von Lerninhalten durch die Institution Schule auferlegt sind (Terhart 2000, 23). Gleichwohl besteht eine schulische Herausfor-

derung darin, innerhalb dieses Rahmens „die aktionistische Praxis im Peermilieu mit systematischem Lernen im Fachunterricht zu verbinden“ (Asbrand 2009, 242).

Planungsfragen: Wie kann der organisatorische Rahmen von Schule ausgeweitet werden, um z.B. die Verantwortungsbereicherung von SchülerInnen und Schülern in komplexen Lehr-/Lernarrangements – etwa im Rahmen von projektorientierten Arbeiten in SchülerInnen-Firmen – zu fördern?

3. Didaktischer Würfel

Gemeinsam bilden die Dimensionen Sachbegegnung, Zielerreichung und die räumliche Dimension die Grundlage für die Unterrichtsanalyse und grobdidaktische Unterrichtsplanung im Globalen Lernen. Als didaktische Minimalperspektive können diese Dimensionen im Sinne eines didaktischen Würfels als dreidimensionales System verstanden werden, mit denen Unterricht organisiert und analysiert wird (Abb. 1). Diese drei Dimensionen bedingen die Formung von Lehr-/Lernarrangements. Idealerweise werden die drei Dimensionen (Sach-, Ziel- und Raumdimension) als drei notwendige Perspektiven eingenommen, um eine lernförderliche Umgebung zu schaffen. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass die drei Perspektiven des didaktischen Würfels zudem von äußeren Rahmenbedingungen beeinflusst werden und damit auch die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements mit bedingen.



4. Lehr-/Lernarrangements im Globalen Lernen – Anregungen & Impulse

Für Lehr-/Lernarrangements im Globalen Lernen, die nachhaltiges Lernen und den Erwerb von Handlungskompetenzen ermöglichen und damit Jugendlichen Orientierung in der Weltgesellschaft geben, bietet sich ein am Konstruktivismus ausgerichtetes Lehr-/Lernverständnis an. Damit assoziierte Lehr-/Lernarrangements sollten folgenden fünf Prozessmerkmalen entsprechen. Zum einen erfordert Lernen im Sinne des Konstruktivismus die aktive Beteiligung des Lernenden sowie die individuelle Steuerung des eigenen Lernprozesses. Dies sind typische Merkmale offenen Unterrichts. Hierbei kann sich die Öffnung von Unterricht auf Inhalt (Auswahl der Lehrinhalte), Methode (z.B. Wahl der Sozialform) und/oder Organisation (z.B. Zeitmanagement, Lernort, Lerntempo) beziehen.

Zudem muss es SchülerInnen anhand der Lehr-/Lernarrangements ermöglicht werden, konstruktiv und damit auf Basis des individuellen Erfahrungs- und Wissensstands zu lernen. Als situativ kann ein konstruktivistisches Lehr-/Lernarrangement beschrieben werden, das in spezifischen Kontexten stattfindet. Dies kann anhand einer Arbeit an konkreten Problemen umgesetzt werden, z.B. durch Fallarbeit oder indem lebensnahe Schlüsselprobleme aufgegriffen werden (Klafki 1996). Ein weiteres Merkmal bezieht sich auf die soziale Lernkomponente, die immer Teil sozialer Interaktionen ist (Reimann-Rothemeier/Mandl 1996). Für die konkrete Umsetzung in der Schule lassen sich dazu kooperative Lernformen anführen.

Ein solches konstruktivistisches Lehr-/Lernverständnis wird von Asbrand (2009) aufgegriffen, wenn sie fordert, dass Lehr-/Lernarrangements im Globalen Lernen möglichst Ernstcharakter aufweisen und SchülerInnen zu einer lebensweltlichen Auseinandersetzung mit Lehrinhalten befähigen sollten. Dies kann etwa im Rahmen projektorientierten Arbeitens in SchülerInnen-Firmen geschehen (ebd.).

5. *Perspektiven:* Es sind vor allem zwei herausfordernde Aspekte einer Didaktik und Methodik Globalen Lernens anzuführen.

1. Mit Themen und Anliegen Globalen Lernens werden bedeutsame Lernprozesse angeregt,

was schulartspezifische Unterscheidungen in der Didaktik erfordert, da die Formen der Aneignung und Vermittlung von Wissen auch von der entsprechenden Schularbeit beeinflusst wird (Asbrand 2009, 232). So sind z.B. die Zugänge zu Thematiken des Globalen Lernens bei Jugendlichen aus nicht-gymnasialer Ausbildung handlungsorientierter anzulegen als bei jenen, die ein Gymnasium besuchen und sich in höherem Maße auf kognitiver Ebene neues Wissen aneignen können (ebd., 233).

2. Werden Kompetenzen als Zieldimension des Globales Lernens formuliert, ist es unabdingbar, ein differenziertes Kompetenzmodell zu entwickeln, das die Planung und Analyse kompetenzorientierten Unterrichts ermöglicht. Ein solches Kompetenzmodell müsste dabei verschiedene fachlich fundierte Dimensionen (Prozessbezug, Inhaltsbezug, Anforderungsniveau) beschreiben, um die Komplexität des Lernbereichs Globales Lernen abzubilden (vgl. hierzu z.B. das Kompetenzmodell zu den Bildungsstandards der Mathematikdidaktik, Blum u.a. 2008). Ein theoretisch fundiertes Kompetenzmodell gilt es für die Didaktik des Globalen Lernens noch zu entwickeln (*Globales Lernen – Standards und Kompetenzen* →).

Nikolaus Schröck/Sarah Lange

Literatur: ■ Asbrand, B.: Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Münster u.a. 2009. ■ Blum, W./Drücke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O.: Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I. Berlin 2008 (4. Auflage). ■ BMZ/InwEnt/ISB/KMK (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn 2007. ■ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim 1996 (4. Aufl.). ■ Meyer, H.: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt 1987. ■ Reimann-Rothemeier, G./Mandl, H.: Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. In: Computer und Unterricht, H.23, 1996, 41-44. ■ Scheunpflug, A./Schröck, N.: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart 2000. ■ Terhart, E.: Dimensionen des

Methodenproblems im Unterricht. In: Pädagogik, H.2, 2000, 32-34. ■ Terhart, E.: Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Meyer, M.A./Preinzel, M./Hellekamp, St. (Hg.): Perspektiven der Didaktik. ZfE Sonderheft 9. Wiesbaden 2008, 13-34. ■ Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel 2001, 17-31.

Globales Lernen – Ethik

1. *Einleitung:* Der Begriff der Ethik transportiert seit jeher durch seinen Wortstamm *ethos* die Bedeutung einer gewohnten normierenden Einengung von Handlungsmöglichkeiten. *Ethos* ist das gelebte Leben einer Gemeinschaft, die den Spielraum des möglichen Verhaltens auf Sitte und Gewohnheiten, aber auch auf Recht und Moralvorstellungen einschränkt und Ethik ist dementsprechend in erster Linie „Bewußtmachung des gelebten Ethos“ (Huber 1993). Das zugrundeliegende Problem, das mit der Ethik gelöst werden soll, gründet also in der Kontingenz menschlicher Handlungsmöglichkeiten und der ständigen Aufgabe, trotz der primären Ausrichtung des individuellen Handelns am Prinzip des Eigennutzes soziale Kooperation möglich zu machen. Wenn der Eine dies oder das machen kann und der Andere ebenfalls das oder dies machen kann, bedarf es der (Vorweg)Koordination, um soziales Handeln zu ermöglichen.

2. *Funktion ethischer Argumente:* Um dieses Bezugsproblem zu lösen, gibt es eine Reihe angeborener und erworbener Strategien. Neben angeborenen Appetenzen und Neigungsmustern (z.B. des *gestuften Wohlbollens* entlang der Nähe zum eigenen Genpool), sind es vor allem Sitten und Gebräuche, Gewohnheiten und Traditionen, die den Spielraum möglicher Anpassungsstrukturen limitieren und als latent wirkende Einschränkungen den Handlungsspielraum so ordnen, dass soziale Systeme (Gemeinschaften, Gesellschaften) möglich werden. Der Vorteil solcher latenten Strukturen der kollektiven Beschränkung menschlichen Verhaltens ist ihre Stabilität und ihre relative Kostenneutralität

(weil nichts Strukturen wirkungsvoller vor Veränderungen schützt als Latenz). Weil sie ganz nebenbei, *en passant* durch Prägung und Imitation gelernt werden, bedürfen sie keines zusätzlichen Aufwandes an Pädagogik und Politik.

Aber das reicht nicht aus, um die menschliche Freiheit so zu kanalisieren, damit prosoziales Verhalten dauerhaft wahrscheinlich wird und in stabilisierte Formen überführt werden kann. Eine vollständige Vorwegkoordination verbietet sich alleine schon in Anbetracht dessen, dass es unmöglich ist, alle Kontingenzprobleme des Menschen zu antizipieren. Es bleibt immer ein großer Rest an Kontingenzproblemen, die Menschen kulturell transparent, also in diskursiver Weise abarbeiten müssen. Diese Form sozialer Normierung können wir unter den Begriff der Sittlichkeit fassen und darunter die manifest gewordenen sozialen Werte und Normen verstehen, nach denen eine Gemeinschaft ihren Zusammenhalt ordnet und auf Dauer stellt. Ihr Unterscheidungsmerkmal gegenüber der Sitte ist, dass sie öffentlich diskursiv verhandelt werden und z.B. die Form von Gesetzen oder von Erziehungszielen oder gar von moralischen Ansprüchen annehmen.

Damit rücken aber die zugrunde liegenden Kontingenzprobleme in den Radius der Aufmerksamkeit. Soll dieses oder jenes gesollt sein, wenn auch anderes möglich wäre? Normen und Werte, Gesetze und Regeln versuchen darauf eine Antwort zu geben. Das gelingt immer nur bedingt, weil die Kontingenz des menschlichen Handelns – im Unterschied zur Sitte – nicht mehr latent, sondern (zumindest an den Rändern) ins Bewusstsein rückt. Das was angetreten ist, Kontingenzen zu regulieren, kann somit selbst wiederum kontingent werden – und damit die Funktion verfehlen, die sie bedienen muss. Der Versuch dieses Problem zu lösen, heißt *Moral*. Moralen (im Plural) kommen im Allgemeinen mit dem Anspruch auf Universalität und Notwendigkeit daher. Ein Großteil der philosophischen Ethik beschäftigt sich mit der Begründung dieser hypotrophen Ansprüche. Nur durch inhaltliche Entleerung bis hin zum rein formalen Prinzip (etwa bei Kant) konnte der Anschein von Universalität und Notwendigkeit erhalten werden (Trembl 1999). Es gibt keine Einigkeit darüber, ob es heute noch gelungene Begründungen

einer Moral gibt, die den Anspruch auf Allgemeinheit und Notwendigkeit zu Recht erheben dürfen. Die Verbissenheit, mit der oft moralische Diskurse geführt werden und ihre gefährlichen polemogenen Tendenzen gründen sicherlich im Bestreben, auf dem absoluten Geltungsanspruch moralischer Argumente trotzig zu beharren.

3. *Ethik in der Weltgesellschaft:* Ethik als wissenschaftliches Nachdenken über Sitte, Sittlichkeit und Moral hat es historisch gesehen mit einem relativ eng begrenzten Bereich menschlicher Verantwortlichkeit zu tun, die durch den kontingenten Spielraum seiner Handlungsmöglichkeiten limitiert wurde. Dieser Bereich war für unsere Vorfahren über viele Jahrtausende auf einen Erfahrungsraum begrenzt, der durch Interaktion unter körperlich anwesenden Menschen bestimmt war. Das hat sich inzwischen durch die *Globalisierung* (→) in einer historisch gesehen singulären Weise verändert. Der Radius der Bereiche, die durch unser Verhalten und Handeln beeinflusst wird, hat sich auf eine dramatische Weise vergrößert – und zwar in allen Sinndimensionen: In der *Raumdimension* ist unser Verhalten und Handeln durch die funktionale Differenzierung der *Weltgesellschaft* (→) und der universellen Verwendung technischer Medien (mehr oder weniger) mit der ganzen Welt verknüpft, in der *Zeitdimension* kann unser Verhalten und Handeln Auswirkungen haben, die weit in die Zukunft hineinreichen und hunderttausende von Jahren umfassen können (z.B. *Atom Müll*), in der *Sozialdimension* hat unser Verhalten und Handeln unter Umständen Folgen, die viele, uns völlige unbekannt Menschen der *Weltgesellschaft* (→) betreffen und in der *Sachdimension* sind unsere Handlungen auf eine nicht mehr durchschaubare und nicht mehr kontrollierbare Weise verknüpft mit Strukturen einer Weltgesellschaft, bei der es oft nicht mehr möglich ist, personale Verantwortlichkeit einer Person zuzurechnen (*Verantwortungsüberlastung*).

Anthropologisch lassen sich verschiedene Merkmale beschreiben, die in früheren Zeiten der stammesgeschichtlichen Entwicklung nicht vorgekommen sind, so dass sich Menschen evolutionär nicht an diese adaptieren konnten. Die wichtigsten sind wahrscheinlich: 1. Gruppen umfassen mehr als hundert Individuen; also

mehr Kontakte mit fremden als mit vertrauten Individuen. 2. Mehr technische Kontakte als persönliche Kontakte. 3. Mehr neue Tätigkeiten als alte. 4. Mehr indirekte Erfahrungen als direkte. 5. Schnellerer sozialer Wandel. 6. Lernen mit Maschinen statt von und mit Menschen. 7. Zunehmende Undurchschaubarkeit von Wirkungsketten (Zeier 1978, 1109; 1118f).

Damit verliert Ethik ihre traditionellen Anhaltspunkte und überkommene Sicherheiten, weil sie von zwei entgegengesetzten Seiten bedrängt wird: Einerseits findet eine große Erweiterung jener Bereiche statt, für die sich Ethik traditionell zuständig erklärte. Andererseits verliert sie gleichzeitig ihr traditionelles Subjekt, das Verantwortlichkeit moralisch an einen Akteur zurückbindet. Ansätze, die ethische Verantwortung nicht mehr auf Personen und ihre Motive, sondern auf institutionelle Ordnungen und Regelsysteme zurückführen, gibt es erst in Ansätzen (z.B. Homann 1993, 179).

Schon im Kleinen zeigt ein gründliches ethisches Nachdenken Überlastungserscheinungen. Denn eine Feinanalyse der Struktur menschlichen Handelns – wie sie z.B. schon von Aristoteles (1969) vorgenommen wurde verdeutlicht, dass moralische Verantwortung nur durch Beschränkung auf (gute) Absichten erkaufte werden kann – also durch ein *Ab-Sehen* von den Folgen der beabsichtigten Zwecke und den unvorhersehbaren Folgen und Nebenfolgen sowie der Folgen von Unterlassungen. Die Fixierung auf Absichten entlastet von der Verantwortung für alle Nebenfolgen – sie macht also *verantwortungslos*, so dass die Erkenntnis zwingend ist: „Verantwortliches Handeln setzt [...] ein gewisses Maß an Unverantwortlichkeit voraus“ (Spaemann 1975, 326).

4. *Aktuelle Problemfelder*: Wenn diese Probleme schon im Kleinbereich der menschlichen Handlungsstruktur angelegt sind, dann muss man sich fragen, wie viel größer diese in Anbetracht der globalen Vernetzung menschlichen Handelns sein werden? Eine moralische Allverantwortung für das ganze Elend der Welt ist schlecht illusionär und kontraproduktiv. Es ist wenig verwunderlich, dass auch in der einschlägigen Literatur keine Klarheit selbst über einfachste Fragestellungen besteht. Bei-

spielsweise wird die zentrale Frage, ob wir Menschen (durch rationales Denken und Handeln) unsere Fixierung auf den Nahbereich des menschlichen Handelns (*Mesokosmos*) verlassen und überschreiten können, unterschiedlich beantwortet. Obwohl durch Sprache und Technik ohne Zweifel der Erfahrungsbereich des Mesokosmos deutlich ausgeweitet wurde, sind Naturalisten im Allgemeinen sehr skeptisch und beantworten die Frage eher negativ. Die „Natur der Moral“ ist über Jahrtausende an einen überschaubaren Nahbereich angepasst und deshalb münden alle Versuche, Verantwortung für globale Probleme übernehmen zu wollen, schnell in systematischer Überforderung (Neumann/Schöppe/Tremel 1999). Dagegen sind Kulturalisten eher optimistisch und beantworten die Frage überwiegend positiv (z.B. Seitz 2000).

Ähnlich gelagert ist die ethische Frage, wie man mit Xenophobie (Fremdenscheu/-furcht) umgehen soll. Schon die Frage, ob Xenophobie angeboren oder eine kulturelle Konstruktion sei, wird konträr beantwortet. Während aus naturalistischer Sicht Fremdenskepsis eine anthropologische Universalie ist, die nicht nur bei allen Völkern vorkommt, sondern auch bei taub und blind geborenen Kindern nachgewiesen werden konnte (z.B. Eibl-Eibesfeldt 1993, 40f), sind geisteswissenschaftliche Kulturalisten der Meinung, dass Xenophobie und Ethnozentrismus ein gelerntes Muster seien (z.B. Stojanov 2001).

Selbst die Frage, ob es überhaupt universelle Werte und Normen (z.B. Menschenrechte) gibt, wird unterschiedlich beantwortet (Tibi 1993), so dass man von der Ethik alles mögliche, keineswegs aber Konsens erwarten darf.

5. *Konsequenzen und Perspektiven*: Globales Lernen kann ethisch sensibilisiert werden. Einfache Lösungen sind aber nicht in Sicht. Allerdings lassen sich deutlich zwei konträre Reaktionsformen unterscheiden: Wer trotz all dieser ungelösten Probleme im Weltmaßstab weiterhin normativ erwartet und als Weltverbesserer aktiv ist, läuft Gefahr zu übersehen, dass es niemanden mehr gibt, der nicht ein Teil des Problem ist. Lediglich Meinungen zu haben, ist die wohl anspruchloseste Form billiger Signa-

le. Die konträre Alternative ist die defätistische Resignation und der Rückzug vom politischen Handeln mit der Neigung, sich im kleinen privaten Nahbereich häuslich einzurichten. Jemand, der dies tut, verabschiedet sich damit von jeglicher ethischen Verantwortung und des Nachdenkens darüber; mit der Neigung, diese zu delegieren.

Möglicherweise findet sich ein gangbarer Weg in einer Mischform, die in der Einsicht mündet, „dass [die] einzige Überlebenschance im Kudelmuddel, im Durcheinander, im zähen, unübersichtlichen, immer nur vorläufigen Ausprobieren besteht“ (Enzensberger 1982, 19); also in dem, was sowieso geschieht. Darüber hinaus gibt es noch die Position der wissenschaftlichen BeobachterInnen, denen es nicht um Bekenntnisse, sondern primär um Erkenntnisse geht. Sie können, wenn sie eine hochauflösende Theorie besitzen, immerhin sagen, warum etwas geht, wenn es geht, und warum es nicht geht, wenn es nicht geht. Aber sie können auch nur sehen, was sie sehen können, und können nicht sehen, was sie nicht sehen können. Mehr nicht.

Alfred K. Tremel

Literatur: Aristoteles: Nikomachische Ethik. Stuttgart 1969. Eibl-Eibesfeldt, I.: Ist der Mensch paradiesfähig? In: Huber, H. (Hg.): Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht. Asendorf 1993, 31-52. Enzensberger, H. M.: Politische Brosamen. Frankfurt 1982. Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt 2001. Homann, K.: Wirtschaftsethik in der Marktwirtschaft. In: Huber, H. (Hg.): Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht. Asendorf 1993, 179-201. Huber, H. (Hg.): Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht. Asendorf 1993. Huber, H.: Was ist Werterziehung? In: Huber, H. (Hg.): Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht. Asendorf 1993, 77-104. Mahnke, H.-P./Tremel, A. K. (Hg.): Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik? Frankfurt 2000. Neumann, D./Schöppe, A./Tremel, A. K. (Hg.): Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung.

Leipzig 1999. Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt 2000. Seitz, K.: Die Wirklichkeit der Weltgesellschaft und die Möglichkeit weltbürgerlicher Erziehung. Universalistische Bildung und Moral in gesellschaftstheoretischer Sicht. In: Mahnke, H.-P./Tremel, A. K. (Hg.): Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik? Frankfurt 2000, 69-79. Spaemann, R.: Nebenwirkungen als moralisches Problem. In: Philosophisches Jahrbuch, Freiburg 1975, Bd. 2, 323-335. Stojanov, K.: Evolutionstheoretische Pädagogik zwischen Ethnozentrismus und Universalismus. In: Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Frankfurt 2001, 259-275. Tibi, B.: Die Ethik von Menschenrechten als internationale Moralität. Islamisches Recht/Schari'a versus Menschenrechte im Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Huber, H. (Hg.): Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht. Asendorf 1993, 299-332. Tremel, A. K.: Universality and Necessity. Kant's Ethics in the Light of Modern Evolutionary Theory. In: Evolution and Cognition, 5. Jg., H. 1, 1999, 12-23. Zeiher, H.: Evolution und Gehirn, Verhalten und Gesellschaft. In: Die Psychologie des 20. Jhds. Zürich 1978 (Bd. VI: Lorenz und die Folgen), 1088-1121.

Globales Lernen – Geschichte

1. *Einleitung*: Der Begriff *Globales Lernen* ist seit Beginn der 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum gängig. Die Konzeption hat sich aus verschiedenen pädagogischen Theorien entwickelt (Scheunpflug/Seitz 1995). Im Folgenden werden die wichtigsten Diskurslinien im Überblick herausgearbeitet und die zeitgeschichtlichen Fokuspunkte benannt.

2. *Die 1990er Jahre: Entwicklungspolitische Bildung und Dritte-Welt-Bildung*: Der historisch älteste und wichtigste Bezugsrahmen Globalen Lernens sind die *entwicklungspolitische Bildung* und die sogenannte *Dritte-Welt-Pädagogik* (→). Diese in den 1960er und 1970er Jahren ausdifferenzierten Konzepte speisen sich in den 1950er und 1960er Jahren aus drei

historischen Erfahrungen. Die erste ist jene der *Kolonialpädagogik*. Zwar war dieses Konzept im deutschsprachigen Raum deutlich schwächer ausgeprägt als beispielsweise in Großbritannien, jedoch entstand auch in Deutschland am Anfang des 20. Jhds. ein paternalistisches Konzept, welches der Werbung für die Kolonialpolitik in Schule und Gesellschaft diente bzw. gleichzeitig Kritik im Sinne einer Pädagogik des Völkerbundes und der Weltpädagogik übte, der es um die Verständigung im globalen Kontext ging.

Die zweite historische Begebenheit ist die des Zweiten Weltkriegs und die Erfahrung einer kollektiven Schuld Deutschlands sowie der Aufbauhilfe von Außen. Getragen vom Gedanken der *Wiedergutmachung* und dem Wunsch des *Zurückgebens selbst erfahrener Hilfeleistungen* erfolgen beispielsweise die Gründungsauftrufe der beiden Hilfswerke Brot für die Welt und Misereor und die sich daraus speisenden Formen der Öffentlichkeitsarbeit.

Die dritte historische Tatsache ist von einer zunehmenden Erfahrung der *Internationalisierung* gekennzeichnet. Die *Rückkehr Deutschlands in die Völkergemeinschaft* der Vereinten Nationen auf der einen und die zunehmend *weltweite Ökumenisierung* auf der anderen Seite sind es, die – verbunden mit den Erfahrungen der Entkolonialisierung – den Blick auf die Probleme anderer Völker und Religionen lenken.

In der fachdidaktischen Diskussion erscheinen vor diesem Hintergrund die sogenannten Entwicklungsländer als neuer Bildungsgehalt mit großem Nachholbedarf: „Für den Schulgeographen ist unser Problem zunächst einmal ganz einfach das der Bewältigung von zusätzlichem Stoff“ (Schiffers 1960, 385). Durch die Erfahrungen der Biafra-Krise, die Auseinandersetzung um den Cabora-Bassa-Staudamm und den Vietnam-Krieg setzt Ende der 1960er Jahre eine deutliche *Politisierung* der entwicklungspolitischen Debatte in Westdeutschland ein. Erstmals rücken die Abhängigkeitsstrukturen internationaler Wirtschaftsverflechtungen in den Blick sowie der *Zusammenhang* zwischen der Entwicklung in der sogenannten Ersten und Dritten Welt. Diese Perspektive wird in der Konzeption der *Entwicklungspädagogik* (→) aufgegriffen als „der Versuch, auf (globale, lokale und individuelle) Probleme von

Unter- und Überentwicklung eine pädagogische Antwort zu geben“ (Tremel 1980, 13). In diesem Kontext entsteht in Deutschland, ausgehend von einer Bewegung in niederländischen Kirchen die Idee des *Fairen Handels* (→) und die mit ihm verbundene Lernbewegung.

In der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit der DDR greifen diese Diskurse nicht, da hier die Entwicklungsdifferenz auf die Systemfrage zurückgeführt und Unterentwicklung als ein *Durchgangsstadium* auf dem sozialistischen Entwicklungsweg interpretiert wird. Die staatliche entwicklungspolitische Bildung, die sich vor allem auf das Sammeln von Spenden und die schulische Arbeit konzentriert, kodiert Entwicklungszusammenarbeit als die Kooperation mit sozialistischen Bruderländern (Döring 2005).

Mit der *Aktion e* (Einfacher leben, damit andere überleben können) von Brot für die Welt Anfang der 1980er Jahre in Westdeutschland wird erstmals als große Bildungskampagne auf den Zusammenhang zwischen dem Ressourcenverbrauch im Norden und den Entwicklungsmöglichkeiten im Süden hingewiesen; ein Gedanke, der später durch die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (→) mit Rückgriff auf die *Agenda 21* (→) des UN-Gipfels für *Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro* aufgegriffen und weitergeführt wird. In dieser Zeit wird die Entwicklung im Norden als Grundlage einer weiteren Entwicklung im Süden thematisiert. Eine besondere Rolle spielt gerade in kirchlichen Kreisen das Programm des *ökumenischen Lernens* (→), eine aus der Multikulturalität der Kirchen und der besonders durch das Antirassismus-Programm des Weltkirchenrates im gemeinsamen Widerstand gegen die südafrikanische Apartheid gespeiste Bewegung mit theologischer Begründung und Fundierung entwicklungspolitischer Bildung. In der katholischen Kirche wird die *Befreiungstheologie* mit ihren Repräsentanten Ernesto Cardenal und Leonardo Boff zu einem wichtigen Bezugspunkt entwicklungspolitischer Lernens und der Vision einer gerechten Welt. Gerade das ökumenische Lernen sollte fürderhin in der kirchlichen *Dritte-Welt-Arbeit* in der DDR zu einem wichtigen Bezugspunkt werden (Döring 2007).

In den 1970er und 1980er Jahren etabliert sich in Westdeutschland das Thema schulisch in ein-

zelnen Bundesländern, Schularten und Schulfächern unterschiedlich schnell; es wird in Schulbüchern, Grundschulen bis hin zu beruflichen Schulen, Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung implementiert. Über die Institutionalisierung von Förderstrukturen und die Entwicklung einer hauptamtlichen Berufsgruppe kommt es zu einer zunehmenden Professionalisierung.

3. *Globales Lernen als Querschnittskonzept im Übergang zum neuen Jahrtausend*: Mit den 1990er Jahren wird zunehmend vom Globalen Lernen gesprochen und dieses als *Querschnittsaufgabe* für alle Bildungsprozesse interpretiert. Bereits in den 1970er-Jahren entsteht im anglo-amerikanischen Sprachraum der Begriff *Global Education* für diejenigen pädagogischen Konzeptionen, mit denen eine Gestaltung der Globalisierung im Kontext moralisch-ethischer Ziele wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit erhofft wird (im Überblick Seitz 2002, 366ff). Der Begriff *Globales Lernen* wird in der deutschsprachigen Debatte durch ein programmatisches Papier des Schweizer Forums *Schule für Eine Welt* (1996) eingeführt; die konzeptionellen Grundgedanken des Papiers werden vielfältig rezipiert und weitergeführt (Bühler 1996; Fountain 1996; VENRO 2000; Seitz 2002) (*Globales Lernen – Theorie* →). Dabei ist die Annahme grundlegend, dass Bildung und Erziehung eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft und Politik zukommt. Globales Lernen im Sinne der genannten Konzepte verbindet die globale Perspektive mit dem persönlichen Nahbereich der Lernenden; es geht um Persönlichkeitsbildung bzw. *Bewusstseinsbildung*, also um eine Veränderung der Einstellungen und des persönlichen Lebensstils im Rahmen ganzheitlicher Lernprozesse. Aus diesem Grund umfasst Globales Lernen die globale und die lokale Dimension und vereint Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik in einem pädagogischen Konzept. Mit dem Globalen Lernen wird das Ziel verfolgt, verantwortliches Handeln der Lernenden im Sinne des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung zu ermöglichen. Es geht darum, Perspektivübernahme und Empathie zu lernen, die eigene Identität und Urteilsfähigkeit zu bil-

den sowie Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zu gewinnen (Forum Schule für eine Welt 1995). Globales Lernen kommt als *pädagogische Reaktion auf die Entwicklungsatsache zur Weltgesellschaft* unter der normativen Perspektive einer Überwindung von Ungleichheit bzw. orientiert am Leitbild globaler Gerechtigkeit in den Blick (Scheunpflug 1996; im internationalen Kontext Bourn 2001).

Die Fundierung als Querschnittskonzept bringt die Notwendigkeit intensiverer Theoriebildung mit sich. So bleibt es nicht aus, dass in den 1990er Jahren intensiv um die theoretische Fundierung Globalen Lernens gestritten wird; sei es in handlungstheoretischer Perspektive im Modus von Intention und direkter Kausalität oder in systemtheoretischer Perspektive im Modus von Anregungsperspektiven und indirekter Kausalität (Scheunpflug/Hirsch 2000; *Globales Lernen – Theorie* →), womit auch Konsequenzen für die Konzeptionierung von Praxishilfen verbunden sind.

Dominant wird ferner die Debatte Globalen Lernens im Kontext des Bildungsprogramms der Bund-Länder-Kommission als Teil der UN-Dekade für Bildung für Nachhaltigkeit (BLK 1998). Argumentiert wird mit der *Agenda 21* (→) und der darin formulierten Notwendigkeit, den Lebensstil des Einzelnen im Sinne des Nachhaltigkeitskonzepts zu verändern. Bildung und Erziehung sollen hierzu einen Beitrag leisten (VENRO 2000; kritisch Asbrand/Lang-Wojtasik 2002a; BLK 1998; de Haan/Hardenberg 1999; kritisch Seitz 1999). Zum UN-Gipfel für Umwelt und Entwicklung im Jahr 2002 in Johannesburg legt die Bundesregierung erstmals einen *Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* vor (BMBF 2001; kritisch Asbrand/Lang-Wojtasik 2002b). Diese Initiativen ermöglichen eine große Mobilisierung von Schulen für das Thema *Nachhaltigkeit* (Rode 2005). Kritisch diskutiert wird die Frage, ob und inwiefern Globales Lernen unter diesem Dach konzeptionell und thematisch aufgenommen sei oder eher verschwinden würde (Seitz 1999; de Haan/Seitz 2001).

Für das erste Jahrzehnt im neuen Jahrtausend bringen die PISA-Untersuchungen dann deutliche Impulse hinsichtlich der Formulierung von Globalem Lernen als Kompetenz (Schrei-

ber 2005; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005; *Globales Lernen – Theorie* →). Diese Diskurse schlagen sich vor allem im *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* (→) wie auch im konsequent als kompetenzorientierte Didaktik entworfenen Konzept für das Globale Lernen in Hamburg insbesondere in den Aufgabengebieten der Bildungspläne nieder (Schreiber/Edler/Schawe 2010).

Neben diesen eher durch den schulischen Diskurs beschriebenen Konzepten ist die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildung als Bewegung im Modus des Engagements durch eine Vielzahl außerschulischer Aktivitäten gekennzeichnet; v.a. durch die Aktivitäten der deutschen Jugendverbände aus dem kirchlichen und nichtkirchlichen Raum sowie die Gründung der Entwicklungsdienste (insbesondere des DED/Deutscher Entwicklungsdienst) (Scheunpflug/Seitz 1995) sowie die die Entwicklungspolitik begleitende Kampagnenarbeit (Balsen/Rössel 1986) und den *Fairen Handel* (→) (Asbrand 2003). Diese aktionsorientierten Formen gesellschaftlichen Engagements können dann ihr Bildungspotenzial entfalten, wenn sie – gemäß dem Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung – Raum für die Entscheidung des Einzelnen für oder gegen eine Aktion lassen. Die 1990er Jahre sowie das erste Jahrzehnt des 20. Jhds. sind im Globalen Lernen dadurch gekennzeichnet, dass die Spannung zwischen Lernen und Engagement reflexiv und damit bearbeitbar wird. Das zeigt sich nicht nur in den vielfältigen Ausarbeitungen zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung im deutschsprachigen Raum (Scheunpflug/Seitz 1995; Hartmeyer 2007; Balsen/Rössel 1986), sondern auch in der Unterscheidung zwischen Bildungs- und Lobbyarbeit sowie der entsprechenden Ausdifferenzierung von Angebotsformen.

Annette Scheunpflug

Literatur: Asbrand, B.: Keine Angst vor Komplexität. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26. Jg., H.2, 2003, 7-13. Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.: Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H.1, 2002a,

42-44. Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.: Gemeinsam in eine nachhaltige Zukunft? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H.2, 2002b, 31-34. Balsen, W./Rössel, K.: Hoch die internationale Solidarität. Zur Geschichte der internationalen Solidarität in der Bundesrepublik. Köln 1986. Bourn, D.: Global Perspectives in Lifelong Learning. In: Research in Post-Compulsory Education, 6. Jg., H.3, 2001, 325-338. Bühler, H.: Perspektivenwechsel? – Unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt 1996. BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 2001. BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn 1998. Döring, H.-J.: Entwicklungspolitik und Solidarität in der DDR, dargestellt an Beispielen der staatlichen Zusammenarbeit mit Mosambik und Äthiopien und der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit unabhängiger Gruppen. Berlin 2007. Fountain, S.: Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Braunschweig 1996. Forum Schule für eine Welt: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1996. de Haan, G./Seitz, K.: Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. In: Journal 21, 1. Jg., H.1, 2001, 58-62. de Haan, G./Hardenberg, D.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn 1999. Hartmeyer, H.: Die Welt in Erfahrung bringen – Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt 2007. Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A.: Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H.2, 2005, 2-7. Rode, H.: Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschlussequivaluation des BLK-Programms ‚21‘. 1999-2004. Berlin 2005. Scheunpflug, A. (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheid, C. (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt

2003, 129-140. Scheunpflug, A./Seitz, K.: Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt 1995 (3 Bände). Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt 2000. Schiffers, H.: Der Schulgeograph vor dem Problem ‚Entwicklungsländer‘. Geographische Rundschau, H.10, 1960, 385-390. Schreiber, J.-R.: Kompetenzen und Konvergenzen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H.2, 2005, 19-25. Schreiber, J.-R./Edler, K./Schawe, M.: Globales Lernen: Didaktisches Konzept. „Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen“. Hamburg 2010. Seitz, K.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Paradigmenwechsel oder Mogelpackung? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 22. Jg., H.2, 1999, 32-35. Seitz, K.: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt 2002. Tremml, A.K.: Was ist Entwicklungspädagogik? In: Tremml, A.K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt 1980, 3-17. VENRO: ‚Globales Lernen‘ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Bonn 2000.

Globales Lernen – Konzeptionen

1. Einleitung

Die konzeptionelle Entwicklung des *Globalen Lernens* ist in der *Geschichte* (→) des Lernbereichs verankert.

Das Globale Lernen geht aus der entwicklungspolitischen Bildung hervor und löst sich vom Dritte-Welt-Paradigma. Die Gemeinsamkeit aller Konzeptionen ist die Fokussierung auf Zusammenhänge zwischen Nord und Süd in einer globalisierten Welt und die Integration ökologischer, entwicklungsbezogener, interkultureller, friedens- und menschenrechtspädagogischer Perspektiven in ein pädagogisches Konzept. Differenzen ergeben sich entlang der unterschiedlichen theoretischen Prämissen (*Globales Lernen – Theorie* →). Aktuelle Herausfor-

derungen beziehen sich auf die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens und die Anschlussfähigkeit an aktuelle Entwicklungen in der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken.

2. *Historische Genese:* Anfang der 1990er Jahre wird auf das Fehlen pädagogisch-didaktischer Reflexion über die Praxis und einen Mangel an konzeptioneller Klarheit hingewiesen (Scheunpflug/Seitz 1995). Dies wird mit der damaligen Verunsicherung in der Entwicklungspolitik nach dem Zusammenbruch des Sozialismus in Verbindung gebracht. Mit Bezug zum „Ende der großen Theorien“ im Felde der internationalen Politik (Menzel 1992) wurde eine Krise der entwicklungspolitischen Bildung konstatiert. Dies wird mit dem Umstand fehlender Theoriebildung und der verbreiteten Vorstellung innerhalb der entwicklungspolitischen Bildung erklärt, *Bewusstseinsbildung* bzw. *Bewusstseinsveränderung* im Sinne normativ bestimmter moralischer Ziele sei möglich. Hinzu kam die Verquickung von Bildungsmaßnahmen mit (entwicklungs-)politischen Zielen und Aktivitäten bei den Akteuren des Praxisfeldes (Scheunpflug/Seitz 1993; Asbrand 2002).

Eine Folge der wahrgenommenen Krise entwicklungspolitischer Bildung war die Emergenz des Globalen Lernens. Der ab 1996 verwendete Begriff (Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ 1996) verdeutlicht, dass es in der entwicklungspolitischen Bildung nicht länger um das Lernen *über* die *Dritte Welt* (→) gehen, sondern dass die komplexen Verflechtungen und Zusammenhänge zwischen Nord und Süd Gegenstand der Bildungsbemühungen sein sollen. Die Themenbereiche werden vielfältiger; Unter dem Dach des Globalen Lernens werden nun im Sinne einer ganzheitlichen Weltsicht auch Umweltbildung, *Friedenspädagogik* (→), *Menschenrechtspädagogik* (→), *Interkulturelles Lernen* (→) etc. subsumiert (VENRO 2000; North-South-Centre 2008). Die Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen kann so verstanden werden, dass die Diskurse der internationalen Politik Aufnahme in die pädagogische Konzeption finden, für die seit den 1990er Jahren das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung maßgebend ist

(BMZ/InwEnt/ISB/KMK 2007). In der Ausweitung des Gegenstandsbereichs kommt zum Ausdruck, dass seit der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio (1992) *Entwicklungspolitik* (→) nicht ohne Berücksichtigung ökologischer Fragen und Umweltthemen sowie nicht länger ohne Beachtung ihrer globalen Dimension gedacht werden können. Aus dem Leitgedanken der inter- und intragenerationalen Gerechtigkeit bezüglich der Ausnutzung natürlicher Ressourcen kommen die internationalen Verflechtungen und Problemlagen in den Blick, die sich durch die Verknüpfung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte ergeben. Globales Lernen umfasst vielfältige Gegenstandsbereiche (internationale Entwicklung, Gefährdung der natürlichen Umwelt, Migration oder die Bewahrung des Friedens), die als Überlebensprobleme der Menschheit charakterisiert und unter dem Leitbild der Gerechtigkeit bearbeitet werden (Scheunpflug/Schröck 2002, 15f).

3. *Theoretische Positionen*: Herrschte über den Gegenstandsbereich Globalen Lernens weitgehend Einigkeit, so entwickelte sich in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre im deutschsprachigen Kontext eine kontrovers geführte Auseinandersetzung um das pädagogische Konzept Globalen Lernens, die als *Paradigmenstreit* bezeichnet wurde (Bühler u.a. 1996; Affolderbach/Scheunpflug 1996; zu vergleichbaren Debatten im angloamerikanischen Diskurs Hicks 2003). Dabei standen sich zwei Positionen gegenüber: sogenannte handlungstheoretische Ansätze (Bühler 1996) und das evolutions- und systemtheoretisch fundierte Konzept Scheunpflugs (1996; 2000; Scheunpflug/Schröck 2002). Tatsächlich ist für das Konzept von Bühler (1996), ebenso wie für Selbys Ansatz (2000; 2004; Selby/Rathenow 2003), das Prinzip der Ganzheitlichkeit charakteristisch. Theoretische Grundlage der Konzepte ist ein holistisches Weltbild, das von den Verflechtungen globaler und lokaler Bezüge ausgeht. Als Ziele Globalen Lernens werden das Einüben in einen Perspektivenwechsel und in ganzheitliches Denken sowie das Lernen von Solidarität, Selbstbestimmung und Empathie formuliert. Globales Lernen wird als transformatorische Pädagogik aufgefasst,

die die Lernenden verändert und in die Lage versetzen soll, die gesellschaftlichen Verhältnisse umzuformen (Selby/Rathenow 2003, 10). Unterrichtspraktische Hinweise beinhalten vor allem spielerische, kreative und alle Sinne einbeziehende, auf Veränderung abzielende, partizipative Methoden und thematische Zugänge zu globalen Themen, die Perspektivenvielfalt und die mannigfachen global-lokalen Verflechtungen berücksichtigen (Selby/Rathenow 2003). Im Praxisfeld finden sich die Grundgedanken des handlungstheoretischen bzw. holistischen Ansatzes beispielsweise in den Global Education Guidelines des Nord-Süd-Zentrums des Europarates wieder (North-South-Centre 2008). Evolutions- und systemtheoretischen Ansätzen, die sich aus der *Entwicklungspädagogik* (→) entwickelten, liegen zwei wesentliche theoretische Prämissen zugrunde: die Beschreibung der globalisierten Welt als Weltgesellschaft sensu Luhmann (1997) und die analytische Annahme, dass die gleichzeitige Beschränkung der menschlichen Wahrnehmung, der sozialen Interaktion und des Handelns auf den Mesokosmos als wesentliche Herausforderung für Globales Lernen anzusehen sei (Scheunpflug 1996). Als Ziel des Globalen Lernens wird folglich die Vorbereitung der Lernenden auf das Leben in der *Weltgesellschaft* (→) und einer ungewissen Zukunft, d.h. der Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität formuliert. Dieses Ziel ist durch das Eintüben in abstraktes Denken und die Erhöhung der Eigenkomplexität charakterisiert. Es geht um den Erwerb von Fach-, Sozial-, Methoden- und personalen *Kompetenzen* (→) (Scheunpflug/Schröck 2002). Praktisch ergeben sich daraus vor allem methodische Konsequenzen im Sinne einer schülerInnenaktivierenden Unterrichtsgestaltung (ebd., 19ff). Die Ausrichtung des Globalen Lernens auf den Kompetenzerwerb liegt mit Blick auf die unterrichtspraktische Umsetzung zum Beispiel als didaktisches Konzept den Hamburger Modellen zum *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* (→) (BMZ/InwEnt/ISB/KMK 2007) zugrunde (LI Hamburg 2010), was vor allem als Projektunterricht umgesetzt wird. Dabei werden neben den domänenspezifischen Kompetenzen auch die fächerübergreifenden Kompetenzbereiche Selbst-, soziale und

lernmethodische Kompetenzen als Ziele des Globalen Lernens verfolgt (ebd., 19). Aktuell stellt sich die Frage, ob aus der auch im Globalen Lernen sich etablierenden Kompetenzorientierung eine neue pädagogisch-didaktische Konzeption erwächst. In didaktischer Hinsicht bedeutet kompetenzorientierter Unterricht vor allem anwendungsbezogene, offene und kognitiv aktivierende Lernaufgaben einzusetzen und die Gestaltung situierter Lernumgebungen auf die systematische Förderung des domänenspezifischen Kompetenzerwerbs hin auszurichten, d.h. zu differenzieren, Lernprozesse zu diagnostizieren und individuell zu fördern (z.B. Blum u.a. 2006; Ziener 2008; Klinger 2009; Lersch 2010).

4. *Konsequenzen für theoretische Reflexion und pädagogisches Handeln*: Perspektivisch stellen sich vier bleibende Fragen bei der Betrachtung von Konzeptionen Globalen Lernens. 1. Auch wenn Versatzstücke der theoretisch fundierten Konzeptionen in den praxisbezogenen Konzepten und Materialien auftauchen, wird meistens nicht explizit auf die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen Bezug genommen. Die Rezeption scheint vielmehr oberflächlich und eklektizistisch, indem einzelne Stichwörter oder Argumente übernommen werden, allerdings ohne deren theoretischen Hintergrund zu berücksichtigen. Es stellt sich somit die Frage, welche Bedeutung die Konzeptionen überhaupt für die Praxis haben. 2. Möglicherweise ist dadurch die verbreitete Theorieabstinenz des Globalen Lernens erklärbar. Die Zahl der konzeptionellen Beiträge zum Globalen Lernen ist überschaubar; eine Weiterentwicklung der theoretischen Fundierung des Globalen Lernens hat auch in den 2000er Jahren praktisch nicht stattgefunden. Es bleibt die Kritik der 1990er Jahre, dass sich die Akteure des Globalen Lernens offensichtlich mehr um die qualitative und quantitative Ausweitung der Praxis, aber weniger um die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung ihres Tuns kümmern (Scheunpflug/Seitz 1993). 3. Dies wäre notwendig, da in theoretischer Hinsicht nach wie vor die Begründung der normativen Ziele Globalen Lernens in evolutions-/systemtheoretischen Ansätzen – Orientierung an den Leitbildern *Nachhaltigkeit* (→) und *Gerechtigkeit* (→) – offen ist. In handlungsthe-

oretischen Ansätzen wird ein Zusammenhang zwischen der Beeinflussung von Einstellungen und Werthaltungen von Individuen im Rahmen des Globalen Lernens und gesellschaftlicher Veränderung im Sinne der für wünschenswert gehaltenen Leitbilder erhofft, der zum einen (lern-)theoretisch und zum anderen ethisch fragwürdig ist. Denn Bildung wird für politische Ziele (nachhaltige Entwicklung etc.) instrumentalisiert (Asbrand 2002; Asbrand/Scheunpflug 2005), was im Sinne des Beutelsbacher Konsenses zu unterbinden ist (*Politikdidaktik* →). 4. Offen ist des Weiteren, an welchen Schnittstellen die konzeptionelle Entwicklung des Globalen Lernens Anschlüsse an aktuelle Debatten der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktiken und der Lehr-Lernforschung findet. Die mangelnde Verknüpfung der Diskurse lässt sich aus der unzureichenden institutionellen Verankerung des Globalen Lernens im Bildungssystem (Schule, Lehreraus- und -fortbildung, Hochschule) erklären (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007). Hinsichtlich schulischen Lernens erweist sich im Verhältnis zu den Fachdidaktiken – z.B. *Politikdidaktik* (→), *Geographiedidaktik* (→) oder *Sachunterricht der Grundschule* (→) – die unklare Zuständigkeit eines Faches für den fächerübergreifenden Gegenstand des Globalen Lernens als spezielles Problem. Gleichzeitig ließe sich natürlich auch fragen: Braucht es eigentlich spezifische Konzeptionen Globalen Lernens – oder geht es um die Implementierung eines Lernbereichs in existierende schulische und außerschulische Bildungsbereiche mit ihren je spezifischen didaktischen Konzeptionen?

Barbara Asbrand/Lydia Wettstädt

Literatur: ■ Affolderbach, M./Scheunpflug, A.: Parteilichkeit oder Komplexität? Anmerkungen zur Diskussion um die Verwendung unterschiedlicher Theorieansätze in Hinblick auf eine weltbürgerliche Erziehung. Eine Erwiderung an Hans Bühler, Asit Datta, Wolfgang Karcher und Gottfried Mergner. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19. Jg., H.3, 1996, 44-48. ■ Asbrand, B.: 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, 2002,

13-19. ▣ Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.: Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg., H.1, 2007, 2-6. ▣ Asbrand, B./Scheunpflug, A.: Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach 2005 (3.Aufl.), 469-484. ▣ Blum, W.u.a. (Hg.): Bildungsstandards Mathematik – konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin 2006. ▣ BMZ/InwEnt/ISB/KMK (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn 2007. ▣ Bühler, H.: Perspektivenwechsel?: unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt 1996. ▣ Bühler, H. u.a.: Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? Ein Aufruf zur Diskussion der Thesen von A. Tremml. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19. Jg., H.2, 1996, 27-29. ▣ Hicks, D.: Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents. In: Educational Review 44. Jg., H.3, 2003, 265-275. ▣ Klinger, U. (Hg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln – Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf 2009. ▣ Lersch, R.: Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. 2010; veröffentlicht unter: www.schulpaedagogik-heute.de, 12.4.2010. ▣ LI – Landesinstitut Hamburg (Hg.): Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“. Didaktisches Konzept. Hamburg 2010. ▣ Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt 1997. ▣ Menzel, U.: Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt 1992. ▣ North-South Centre: Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers. Lisbon 2008. ▣ Scheunpflug, A.: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19. Jg., H.1, 1996, 9-14. ▣ Scheunpflug, A.: Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, B. (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt

2000, 315-327. ▣ Scheunpflug A./Schröck, N.: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung (hg. v. Brot für die Welt). Stuttgart 2002 (2.Aufl.). ▣ Scheunpflug, A./Seitz, K.: Entwicklungspädagogik in der Krise? In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg 1993, 57-75. ▣ Scheunpflug, A./Seitz, K.: Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. Frankfurt 1995 (3 Bde.). ▣ Schweizer Forum „Schule für eine Welt“: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1996. ▣ Selby, D.: Global Education as Transformative Education. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23. Jg., H.3, 2000, 2-10. ▣ Selby, D.: The Signature of the Whole. Radical Interconnectedness and its implications for Global and Environmental Education. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 27. Jg., H.4, 2004, 23-32. ▣ Selby, D./Rathenow, H.-F.: Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003. ▣ Tremml, A.K.: Was ist Entwicklungspädagogik. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2. Jg., H. 3, 1979, 2-4 ▣ Tremml, A.K.: Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt 1980. ▣ VENRO: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn 2000. ▣ Ziener, G.: Bildungsstandards in der Praxis. Seelze-Velber 2008.

Globales Lernen – politische Herausforderung

1. *Einleitung:* Semantisch ist der Begriff des *Globalen Lernens* doppeldeutig. Nicht nur, dass der zu *lernende*, d.h. zu begreifende bzw. in Bildungsprozessen zuzueignende Gegenstand die *Globalisierung* (→) bzw. die globalen Zusammenhänge unserer *Weltgesellschaft* (→) sind. Der Lernerfolg des Globalen Lernens ist

jenseits dieser komplizierten Aneignungsfrage zur Seite der einzelnen Subjekte (*Globales Lernen – Standards und Kompetenzen* →) an die Realisierung einer weltweiten Extension jenes Lernens gebunden: Die Ziele des Globalen Lernens könnten letztlich nur erreicht werden, wenn idealiter – d.h. als regulative Idee gedacht – die ganze Welt jenen zukunfts-offenen Lernprozess nach- bzw. mit vollzieht. Zur Seite der Weltgesellschaft hin gewendet ist Globales Lernen in diesem Sinne ein *politisches Programm*. Es steht damit historisch in der Tradition der Aufklärung, innerhalb derer vielfach Gesellschaftsutopien durch Bildungsprozesse befördert, wenn nicht *verwirklicht* werden sollten (*Weltbürgerliche Erziehung* →); dies immer in der Gefahr, verbunden mit normativen Forderungen (*Globales Lernen – Ethik* →) moralisierend zu wirken oder vom politischen Programm zur Ideologie zu mutieren (Heinrich 2010).

2. *Globales Lernen als politisches Programm:* Aufgrund der engen Verknüpfung individueller und kollektiver Lernprozesse steht die Realisierung des Globalen Lernens nicht nur vor pädagogischen, sondern auch vor großen politischen Herausforderungen. Diese liegen damit vielfach auch jenseits der pädagogisch relevanten methodisch-didaktischen Fragen im Allgemeinen (*Globales Lernen – Didaktik und Methodik* →) oder etwa der Frage der Distribution geeigneter Lernmedien im Besonderen (*Unterrichtsmaterialien im Globalen Lernen* →). Diese politischen Herausforderungen des Globalen Lernens sind demgegenüber in der Arena der Bildungspolitik bzw. der Steuerung des Bildungswesens zu verorten. Es bedarf daher einer spezifischen Perspektive auf das Problem der Implementierung des Globalen Lernens im Bildungssystem bzw. genauer: der weltweit verschiedenartigen Bildungssysteme. Mit anderen Worten: In der Weise, in der die Globalisierung die erziehungswissenschaftliche Antwort des *Globalen Lernens* provozierte, bedarf das sich in der Globalisierung manifestierende weltpolitische Steuerungsproblem einer pädagogisch-reflektierten Antwort einer Steuerung des Bildungssystems.

3. *Governanceanalytische Steuerungskritik:* Die im Kern sozialtechnologische, vielfach

vereinfacht kausal-mechanistisch operierende und damit der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht werdende *traditionelle Steuerung des Bildungssystems* unterlag in den letzten Jahren mit Verweis auf das Desiderat einer *Neuen Steuerung* scharfer Kritik. Die Vorstellung einer hierarchisch-linearen Durchsetzbarkeit von Steuerungszielen eines Steuerungsobjekts durch die Adaption seitens vieler Steuerungsobjekte erwies sich als sozialwissenschaftlich naiv, auch wenn vielfach unaufgeklärte Steuerungsakteure an jener Vorstellung festhalten, weil sie sich anders nicht als handlungsfähig denken können. Sie vernachlässigen dabei, dass sie angesichts mangelnder Macht substanziiell darauf angewiesen sind, dass andere Akteure im sozialen System ihre Intentionen aufnehmen und produktiv verarbeiten bzw. umsetzen. Konkret heißt das: EinE KultusministerIn repräsentiert eben nicht *das Bildungssystem*, sondern sie ist nur einE AkteurIn dieses *kollektiven Akteurs*. Bei der Konstituierung *kollektiver Akteure* wird deutlich, dass das *Wollen* der/des Einzelnen nicht identisch mit dem *Können* des kollektiven Akteurs ist (Schimank 1996, 245). Die Interferenzen resultieren daraus, dass alle Akteure ihre eigene wahrgenommene „Logik der Situation“ (Esser 1999, 94) haben; und das obgleich die bestehenden Strukturen zumeist das Resultat gemeinsamer vorausgegangener Handlungskoordinationen sind, d.h. von dem infrage stehenden kollektiven Akteur selbst generiert wurden. In nuce enthält der Begriff der Akteurskonstellation die analytische Differenz zwischen den aufeinander treffenden differierenden Wirkungsvorstellungen von Steuerungshandelnden sowie den sich aus diesen Interdependenzen ergebenden transintentionalen Effekten. Die Handlungskoordination erfordert von den Akteuren immer wieder neu ein Interdependenzmanagement, da es fast „nie den eindeutig dominierenden Akteur bzw. die stabile dominierende Akteurkonstellation“ (Schimank 1995, 53) gibt. Die Rolle der jeweils anderen Akteure in einer Konstellation wird zum zentralen Merkmal einer Governance: „Wir können [...] festhalten, dass Governance Koordination und Steuerung mit dem Ziel des Managements von Interdependenzen bedeutet und auf institutionalisierten Regelsystemen beruht, die das

Handeln der involvierten Akteure lenken, wobei üblicherweise verschiedene Regelsysteme (Hierarchie, Polyarchie, Netzwerk, Gemeinschaft, Markt und weitere Formen der Beobachtung, Beeinflussung oder Verhandlung) innerhalb eines Governance-Regimes kombiniert werden“ (Lange/Schimank 2004, 14). In diesem Sinne müsste eine Governanceforschung zum Globales Lernen aufklären,

- warum Akteure so handeln, wie sie handeln (Handlungskoordination),
- welche Strukturen sie dabei vorfinden und welche strukturell gegebenen Optionen sie dabei evtl. noch nicht nutzen,
- welche Akteurkonstellationen sich daraus ergeben,
- welche – vielfach dann subjektive – Rationalität dann doch hinter scheinbar irrationalen Handlungen liegt (z.B. Probleme vertagen, verdrängen etc.) und schließlich
- warum dann doch ggf. kollektiver Irrsinn aus individuellem Sinn emergieren kann.

Die Perspektive auf die Governance des politischen Programms fokussiert damit das Implementationsproblem des Globalen Lernens, das von den Übergängen zwischen der Theoriebildung (*Globales Lernen – Theorie* →) über stärker operationalisierte Konzeptionen (*Globales Lernen – Konzeptionen* →) bis hin zur konkreten Veränderung der Lernpraxis (*Globales Lernen und Neue Lernkultur* →) reicht.

4. *Die UN-Dekade als Governance-Beispiel:* Da hier weniger die historische Entwicklung des Globalen Lernens in den Blick genommen wird (*Globales Lernen – Geschichte* →), soll eher exemplarisch am Beispiel der UN-Dekade einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung der Zusammenhang von Globalem Lernen und den daraus resultierenden politischen Herausforderungen thematisiert werden (*Nachhaltigkeit und Bildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung* →).

Johannesburg steht seit dem *World Summit on Sustainable Development* im Jahr 2002 metaphorisch als Ortsbezeichnung für das *politische Programm eines Globalen Lernens*. Dort wurde Bildung als zentrales Instrument aller politischen Bemühungen um *Nachhaltige Entwicklung* in der Gesellschaft reklamiert, zu-

gleich aber zehn Jahre nach der Rio-Konferenz ein kritisches Restimee gezogen. Die „lessons learnt“ (UNESCO 2002) führten die AutorInnen des UNESCO-Summits indes zu neuen Forderungskatalogen, die erneut das Bildungssystem zu überfordern drohen. Dennoch folgte im Spätjahr 2002 der Beschluss der UN-Generalversammlung, die *Decade of Education for Sustainable Development* auszurufen. Das politische Programm ist zudem mit sehr wenig Ressourcen (im Sinne von Geld bzw. Macht) ausgestattet, so dass die UN-Dekade substanzial auf Lernprozesse der Beteiligten angewiesen ist, die wiederum durch ihre Lernprozesse die gesellschaftliche Praxis verändern sollen. Dementsprechend sind alle Länder dazu aufgefordert, Nationale Bildungspläne zu erarbeiten (Heinrich u.a. 2007). Hierbei geht es im Kern darum, vermittelt über jene bildungspolitischen Interventionen möglichst viele Akteure zur Mitwirkung an der Dekade zu bewegen (UNESCO 2005). Das Implementationskonzept zielt damit in Abgrenzung zu traditionellen Steuerungsformen auf *Verantwortung durch Partizipation* bzw. partizipativen Lernprozessen.

Angesichts dieser Notwendigkeiten veränderter Handlungskoordination entstanden in den beteiligten Ländern unterschiedliche Konzepte partizipativer Entscheidungsfindung (Regionale Konferenzen, Runde Tische etc.). Dadurch sollte im Rahmen der UN-Dekade die traditionelle, zentralistisch gedachte Durchgriffssteuerung, die auf das Regelsystem der *Hierarchie* aufbaut, durch den Koordinationsmechanismus der Verhandlung ersetzt werden. Die derzeitige Popularität des Verhandlungskonzepts innerhalb einer Governance der UN-Dekade resultiert aus den Erfahrungen mit den Implementationsschwierigkeiten hierarchischer Steuerungsmodelle. Im Hintergrund von Konzepten, die auf Verhandlung als Aushandlungsmechanismus setzen, stehen somit Annahmen sozialer Wirksamkeit, denen zufolge bei kollektiver Beteiligung die Selbstbindung der Akteure an Entscheidungen wächst. In dieser Zielvorstellung einer Implementationswirksamkeit von auf Verhandlungsergebnissen basierender Handlungskoordination werden aber andere Implementationsprobleme von Innovationen ausgeblendet: 1. Die *direktive Durchgriffssteuerung* hat wenig Bin-

dungskraft für die beauftragten Akteure, solange keine *geeigneten* Sanktionsmittel existieren. 2. Die *konsensorientierten Verhandlungskonzepte* hingegen haben eine größere Chance auf Implementierung, da sie eine höhere Selbstbindung der Akteure evozieren. Zugleich aber gilt dies nur für Verhandlungen, innerhalb derer die Beteiligten am Ende ihre wohlverstandenen Eigeninteressen (vielfach Partikularinteressen) auch in den Entscheidungen repräsentiert sehen. Die Gefahren einer Befriedigungsstrategie durch eine Anpassung an den *Satus quo ante* als auch einer irrationalen Entscheidungsfindung (*falscher Kompromiss*) drohen das Innovationspotenzial verdampfen zu lassen.

5. *Ausblick auf die Governance Globalen Lernens:* Die vorangegangene Interpretation verweist auf strukturelle Probleme einer Governance des Globalen Lernens. Mithilfe einer distanziert-reflektierten und damit analytischen Perspektive auf die Realität der Handlungskoordination, d.h. einer *Governanceanalyse*, lassen sich soziale Praxen genauer fassen. Aus einer solchen Ist-Stands-Beschreibung lassen sich nicht unmittelbar bzw. zwingend normative Aussagen ableiten. Gleichwohl könnte eine detaillierte Kenntnis mikrologischer Vorgänge der Handlungskoordination helfen, eigene normative Entscheidungen rational zu fundieren: Wer vor dem Hintergrund einer *Governanceanalyse* eine spezifische *Good Governance* reklamiert, kann diese zwar nur unter Rückgriff auf anderweitig legitimationspflichtige Werte einfordern, aber die Hoffnung ist, dass zumindest durch die Analyse deutlicher – und damit auch *partizipativ verhandelbarer* – geworden wäre, was im konkreten Fall an veränderter Handlungskoordination im Sinne einer *Good Governance* gefordert wird. Handlungsunsicherheiten, aber auch Überforderungsreflexe sind damit nicht prinzipiell vermeidbar, aber *Governanceanalysen* könnten den einzelnen Subjekten Zugriffsweisen auf die komplexen Gegenstände ermöglichen, die sie davor schützen, sich weder von der gefühlten eigenen Ohnmacht, noch der Übermacht der Komplexität einer Bildungsanforderung, die Globales Lernen dem Subjekt abverlangt, überwältigen zu lassen.

Martin Heinrich

Literatur: Esser, H.: *Soziologie – Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt/New York 1999. Heinrich, M.: *Emile in Johannesburg? BNE zwischen Ideologie und Utopie*. In: *Umwelt & Bildung*, H.4, 2010, 12-15. Heinrich, M. u.a.: *Bildung für Nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005-2014)*. Münster 2007. Lange, S./Schimank, U.: *Governance und gesellschaftliche Integration*. In: Lange, S./Schimank, U. (Hg.): *Governance und gesellschaftliche Integration*. Wiesbaden 2004, 9-46. Schimank, U.: *Für eine Erneuerung der institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 24. Jg., H.1, 1995, 42-57. Schimank, U.: *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. Opladen 1996. UNESCO (Hg.): *Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. World Summit on Sustainable Development Johannesburg, 26. August – 4. September 2002. UNESCO (Hg.): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme (IIS)*. Paris 2005.

Globales Lernen – Standards und Kompetenzen

1. Einleitung

Im Globalen Lernen wurden – ebenso wie im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Bildungsziele bereits Ende der 1990er Jahre als Kompetenzen gefasst. Im Zentrum steht der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität und die Befähigung zur Gestaltung einer nachhaltigen bzw. zukunftsfähigen Gesellschaft. Mit der Einführung von Bildungsstandards erfährt der Kompetenzansatz in den 2000er Jahren im deutschsprachigen Raum eine Konjunktur, die sich im Kontext Globalen Lernens in der Veröffentlichung des *Orientierungsrahmens Globale Entwicklung* (→) niederschlägt. Mit den dort formulierten Kernkompetenzen werden normative Bildungsziele formuliert, aber keine verbindlichen Standards für den Lernbereich definiert wie dies bei den Bildungsstandardfächern Mathema-

tik, Deutsch, erste Fremdsprache und Naturwissenschaften der Fall ist: Auch wird kein Kompetenzmodell vorgelegt, das eine Voraussetzung für eine empirische Kompetenzdiagnostik darstellt.

2. *Kompetenzmodelle des Globalen Lernens:* Im Arbeitsfeld Globales Lernen lag früh ein Entwurf für eine kompetenzorientierte Zielbestimmung Globalen Lernens vor (Scheunpflug/Schröck 2000) (*Globales Lernen – Konzeptionen* →). Auch für das Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (→) (BNE) wurde bereits Ende der 1990er Jahre der Kompetenzerwerb als Ziel der Bildungsbemühungen vorgegeben (de Haan/Harenberg 1999). Im Globalen Lernen geht es darum, Lernende auf das Leben in einer *Weltgesellschaft* (→) vorzubereiten. Dies soll durch den Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität ermöglicht werden, der sich durch den schnellen sozialen Wandel, die Ungewissheit der Zukunft, Unsicherheit und Erfahrung des Nichtwissens auszeichnet (Scheunpflug/Schröck 2000, 16ff). Die dafür erforderlichen Kompetenzen orientieren sich an der auf Heinrich Roth (1971) zurückgehenden Trias von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz, ergänzt um Methodenkompetenz (Scheunpflug/Schröck 2000, 16ff). Zu allen vier Kompetenzbereichen werden einzelne damit verbundene Fähigkeiten aufgelistet. *Fachkompetenz* umfasst demnach beispielsweise Fachwissen bzw. die Fähigkeiten des Verstehens und Urteilens, die Kenntnis von Fakten, Regeln und Begriffen, die Fähigkeit, Maßnahmen und Zusammenhänge beurteilen zu können und mit abstrakten Sachverhalten umgehen zu können. Die beschriebenen *Methodenkompetenzen* umfassen Arbeitsformen und Lernstrategien, nämlich „Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten, Visualisieren oder die selbständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben“ (ebd., 17). Zur *Sozialkompetenz* zählen „Fähigkeiten wie Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, solidarisches Handeln oder Präsentieren“ (ebd.). Auch das Einnehmen einer Fragehaltung und Offenheit werden hier subsumiert. *Persönliche Kompetenzen* liegen im „Selbstvertrauen, im Aufbau von Werthaltungen, im Üben von Toleranz, in Identifikation und Engagement

oder Empathie-Fähigkeiten“ (ebd., 18) sowie darin „Widersprüche und Unsicherheiten aushalten zu lernen“ (ebd.). Zwar werden die Bildungsziele Globalen Lernens als Kompetenzen ausbuchstabiert, es wird aber kein systematisches Kompetenzmodell vorgelegt. Die Ausführungen sind vielmehr als „Anregungspotenzial“ (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, 5) zu verstehen. Mit dem *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* (→) (BMZ/InWEnt/ISB/KMK 2007) wird dagegen der Anspruch verfolgt, ein abgeschlossenes Kompetenzmodell für den *Lernbereich Globale Entwicklung* vorzulegen. Zeitgleich wurde auch für den *Lernbereich BNE* ein Kompetenzmodell ausgearbeitet (BLK-Programm Transfer-21 o.J.; de Haan 2008). Der Orientierungsrahmen soll als Anregung für die Lehrplanarbeit in den Bundesländern dienen und zielt darauf ab, den *Lernbereich Globale Entwicklung* in der Praxis von Schule und Unterricht stärker zu implementieren. Dieser wird in den Kontext der BNE eingeordnet und das Leitbild der Nachhaltigkeit zum Ausgangs- und Bezugspunkt entsprechender Bildungsbemühungen gemacht. Es geht um Kompetenzen für die Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und für die Mitverantwortung im globalen Rahmen (BMZ/InWEnt/ISB/KMK 2007, 69). Dem Orientierungsrahmen zufolge „[besteht] das Besondere des Lernbereichs Globale Entwicklung [...] darin, dass er [...] aufgrund eines eigenen, fächerübergreifenden Gegenstandsbereichs und eines spezifischen Weltzugangs sowie einer jahrzehntelangen Entwicklung als Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitische Bildung oder Globales Lernen wesentliche Merkmale einer Domäne aufweist“ (ebd., 71). Das Kompetenzmodell basiert auf der vielzitierten Definition von Kompetenz nach Weinert (2001a) und dem European Qualification Framework (Commission of the European Communities 2005), wonach Handlungskompetenz nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sondern auch eine ethische Teilkompetenz umfasse. Vor diesem Hintergrund wird ein Modell entworfen, das die drei zentralen Kompetenzbereiche *Erkennen, Bewerten und Handeln* definiert (BMZ/InWEnt/ISB/KMK 2007, 72f) und

diese jeweils in drei bzw. vier Teilkompetenzen ausdifferenziert.

Ebenso wie bei Scheunpflug und Schröck wird im Orientierungsrahmen die Bedeutung der Komplexität globaler Zusammenhänge für den Wissens- und Kompetenzerwerb im Lernbereich *Globale Entwicklung* hervorgehoben. Dies gilt für den *Kompetenzbereich Erkennen*, in dem die Komplexität von Wissen in globaler Perspektive und die vielfältigen fachlichen Zugänge besondere Fähigkeiten im Gewinnen und Bewerten von Informationen erfordern (ebd., 73f); und auch an das Ziel der Handlungskompetenz stellen die Komplexität der Weltgesellschaft und der schnelle soziale Wandel besondere Anforderungen (ebd., 75). Hinzu kommt die explizit formulierte Auffassung, dass die angestrebte Bewertungskompetenz auf eine „wertthematische Betrachtung“ (ebd., 74) abzielt; die Orientierung am Leitbild der Nachhaltigkeit wird in der sechsten Teilkompetenz explizit als Bildungsziel formuliert. Insofern beinhaltet das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens eine klare normative inhaltliche Ausrichtung bezüglich der zu erwerbenden Kompetenzen und unterscheidet sich somit nicht von anderen Konzepten Globalen Lernens (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007) (*Globales Lernen – Konzeptionen* →). Es ist fraglich, ob die elf Kernkompetenzen tatsächlich als *Can Do*-Statements betrachtet werden können oder ob sich Kompetenzbeschreibungen (z.B. *Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten*) mit normativen Zielen und moralisch wünschenswerten Ergebnissen Globalen Lernens (z.B. *Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen*) vermischen.

3. *Einordnung in den Standard- und Kompetenzdiskurs:* Zunächst ist zwischen Standards und Kompetenzen zu unterscheiden. Bildungsstandards wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) für bestimmte schulische Kernfächer beschlossen, um zentrale Bildungsziele des jeweiligen Faches verbindlich festzulegen. Bildungsstandards definieren diese Bildungsziele als Kompetenzen, die SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungs-

gangs erworben haben und die im Rahmen von Schulleistungsstudien empirisch überprüfbar sein sollen. Der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u.a. 2003) zufolge sollen sich Kompetenzmodelle an der Logik fachspezifischer Lernprozesse und des fachspezifischen Wissens- und Kompetenzerwerbs orientieren (Klieme/Rakoczy 2008). Sie sollen verschiedene Dimensionen innerhalb einer Domäne unterscheiden, deren Zusammenhänge bestimmen und darüber hinaus Aufschluss über die Binnenstruktur einzelner Kompetenzen und das Zusammenwirken einzelner Teil- oder Unterkompetenzen geben (Klieme/Leutner 2006; Klieme/MaagMerki/Hartig 2007). Eine weitere wichtige Funktion von Kompetenzmodellen besteht darin, Entwicklungsverläufe einzelner Kompetenzen nachvollziehbar zu machen und Anforderungen als Stufen festzulegen. Die Definition von Kompetenzstufen ist die Voraussetzung für die empirische Überprüfung und den Vergleich von Schülerleistungen (Klieme u.a. 2003).

Im gegenwärtig vorherrschenden Diskurs um empirische Kompetenzdiagnostik wird Kompetenz aus forschungspraktischen Gründen (Klieme/Hartig 2007, 14) als erlernbare „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen bezieht“ definiert (Klieme/Leutner 2006, 879). Damit werden zwar zentrale Aspekte des Kompetenzkonzeptes aufgegriffen, das in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u.a. 2003) in Rückgriff auf Weinert (2001a) definiert wurde. Gleichzeitig werden dadurch Kompetenzen auf die Erfassung kognitiver Leistungen beschränkt. In einem Gutachten für die OECD hat Weinert Kompetenz komplexer definiert: Handlungskompetenz umfasst demnach neben kognitiven Aspekten auch Volition, Motivation, Einstellungen, Werthaltungen und Routinen (Weinert 2001b). Allerdings stellen die nicht-kognitiven Aspekte eine Herausforderung für die Modellierung, Operationalisierung und Messung von Kompetenzen dar. Was Köller (2008) für den Kompetenzbereich *Interkulturelle Kompetenz* festgestellt hat, gilt ebenso für das Globale Lernen: Nicht alle in den Bildungsstandards

der jeweiligen Domänen definierten Kompetenzen lassen sich operationalisieren und in Messinstrumente überführen, ohne sie dabei in ihrer Komplexität und Eigenlogik unzulässig zu reduzieren.

Die Weinert'sche Definition bestimmt Kompetenzen als funktional bzw. bereichsspezifisch und auf einen bestimmten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen. Aus dem Kontextbezug ergibt sich, dass unter Kompetenzen Wissen und Können verstanden wird, das prinzipiell erlernbar ist, da Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden (Klieme/Hartig 2007, 17). Deshalb stellen domänenspezifische Kompetenzmodelle nicht nur die Grundlage für die Messung von Schulleistungen dar, sondern bieten außerdem fachspezifische Anregungen, die unterrichtlichen Lernsituationen im Sinne eines *kompetenzorientierten Unterrichts* gezielt auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler auszurichten (Klinger 2009).

Auch wenn das Globale Lernen nicht zu den Domänen gehört, für die die KMK (2005) Bildungsstandards beschlossen hat, sind mit dem *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* (→) Bemühungen unternommen worden, die Bildungsziele der Domäne kompetenzorientiert neu zu fassen. Dies ist begrüßenswert, da mit der Kompetenzorientierung aktuelle allgemeine pädagogische und bildungspolitische Entwicklungen im Globalen Lernen aufgegriffen und konzeptionell umgesetzt werden. Gleichzeitig sind dabei die Spezifika des Feldes und die sich daraus ergebenden Begrenzungen zu berücksichtigen. Denn erstens teilt Globales Lernen mit anderen kultur- und sozialwissenschaftlichen Domänen die Komplexität seiner Bildungsziele, Einstellungen, Werthaltungen, Routinen und die Handlungsbereitschaft (Motivation und Volition) sind für das Globale Lernen und seine Bildungsziele von großer Bedeutung; die Operationalisierbarkeit und Messbarkeit von Kompetenzen Globalen Lernens ist im Rahmen der gegenwärtig vorherrschenden psychometrischen, auf kognitive Leistungsdispositionen fokussierten Kompetenzdiagnostik deshalb unrealistisch. Notwendig ist die Entwicklung alternativer Verfahren der empirischen Erfassung der komplexen Kompetenzen

im Feld Globalen Lernens (Martens/Asbrand 2009). Zweitens sind differenzierte Lerntheorien bisher erst in Ansätzen entwickelt, die die spezifischen Anforderungssituationen der *Domäne Globale Entwicklung* und die dafür notwendigen Kompetenzen beschreiben (Asbrand 2009). Diese wären aber eine notwendige Grundlage für eine empirisch und theoretisch fundierte Kompetenzmodellierung und die Formulierung nicht nur normativ begründeter Kompetenzstrukturmodelle. Drittens ist wie in vielen anderen Domänen bzw. Schulfächern die Frage unbeantwortet, wie Lehr-Lernarrangements des Globalen Lernens kompetenzorientiert gestaltet werden können. Dazu bedarf es einerseits der o.g. theoretischen Präzisierung und Differenzierung des vorliegenden Kompetenzmodells, um es für die Unterrichtspraxis handhabbar zu machen. Andererseits braucht es umfangreiche konzeptionelle Entwicklungsarbeit in Schulen, bei NRO und in der Wissenschaft.

Barbara Asbrand/Matthias Martens

Literatur: ■ Asbrand, B.: Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Münster u.a. 2009. ■ Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.: Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H.3, 2007, 33-36. ■ BLK-Programm Transfer-21 (Hg.): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Berlin o.J. ■ BMZ/InwEnt/ISB/KMK (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn 2007. ■ Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning. Brussels 2005. ■ de Haan, G./Harenberg, D.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H.1, 1999, 13-20. ■ de Haan, G.: Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden 2008, 23-42. ■ Klieme, E. u.a.: Zur Entwicklung natio-

ner Bildungsstandards. Eine Expertise (Hg. v. BMBF). Berlin 2003. ■ Klieme, E./Hartig, J.: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, 2007, 11-29. ■ Klieme, E./Leutner, D.: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., H.6, 2006, 876-903. ■ Klieme, E./Maag Merki, K./Hartig, J.: Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin 2007, 5-15. ■ Klieme, E./Rakoczy, K.: Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H.2, 2008, 222-243. ■ Klinger, U. (Hg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln – Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf 2009. ■ KMK (Hg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied 2005. ■ Köller, O.: Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H.2, 2008, 163-173. ■ Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A.: Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H.2, 2005, 2-7. ■ Martens, M./Asbrand, B.: Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 10. Jg., H.2, 2009, 201-217. ■ Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover u.a. 1971. ■ Scheunpflug, A./Schröck, N.: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart 2000. ■ Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel

2001a, 17-31. ■ Weinert, F.E.: Concepts of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle u.a. 2001b, 45-56.

Globales Lernen – Theorie

1. *Einleitung:* In diesem Beitrag wird geklärt, ob und inwiefern sich von einer *Theorie* Globalen Lernens sprechen lässt. Anschließend werden theoretische Diskurse zum Globalen Lernen nachgezeichnet. Zum Schluss werden zentrale Theorieherausforderungen Globalen Lernens skizziert.

2. *Theorieverständnis:* Inwiefern kann von einer Theorie des Globalen Lernens gesprochen werden? Die Antwort auf diese Frage hängt davon ab, welcher Theoriebegriff zugrunde gelegt wird bzw. was unter einer Theorie im Folgenden verstanden werden soll. Häufig wird mit Theorie alltagssprachlich all das bezeichnet, was ohne konkreten Verwertungszusammenhang kommuniziert wird, also nicht *Praxis* bzw. nicht auf die Praxis bezogen ist. Fragt man genauer nach dem, was unter einer Theorie verstanden wird, dann markiert diese einen sprachlichen Zusammenhang, in dem Begriffe gebraucht werden, die sich aus der Vernunft ableiten lassen oder auf einer Erfahrungsbasis, d.h. auf Empirie basieren (Cloeren 1984, 1094). Eine Theorie ist einer anderen dann sprachlich überlegen, wenn, entsprechend dem Ockham'schen Rasiermesser, mit weniger Annahmen mehr erklärt werden kann (entsprechend der Prinzipien der Sparsamkeit und der Fruchtbarkeit bzw. der Reichweite der Erklärungskraft). Die begriffliche Ausgangsentscheidung einer Theorie eröffnet Erkenntnismöglichkeiten, limitiert aber auch deren weitere Argumentation: „Jede umsichtig gebaute Theorie limitiert sich selbst, und darüber kann man Einsichten gewinnen. Wenn man bestimmte Ausgangsentscheidungen getroffen hat, nehmen die Freiheitsgrade rasch ab“ (Luhmann, 1992, 141). Deshalb stellt sich also die Frage, welche Art von Erkenntnis mit der jeweiligen Theorie möglich wird und an welchen Stellen einer Theorie Paradoxien und Inkonsistenzen innewohnen.

Ein solches strenges Theorieverständnis wird in einem ein durch die pädagogische Praxis bestimmten Feld wie dem Globalen Lernen nur selten angewandt. In der Geschichte des Globalen Lernens (*Globales Lernen – Geschichte* →) gab es Ende der 1990er Jahre eine intensive Debatte, die sich als Auseinandersetzung um Theoriefragen in diesem engeren Sinne interpretieren lässt. Hier trafen zwei unterscheidbare Theorieverständnisse aufeinander, die bis heute nebeneinander bearbeitet werden, wobei sich die Schärfe der Debatte deutlich verschliffen hat. Es lässt sich also nicht von *einer* Theorie Globalen Lernens sprechen, sondern von unterschiedlichen theoretischen Zugängen bzw. theoretischen Diskursen. In der Regel werden die theoretischen Grundannahmen in Diskursen um das Globale Lernen jedoch eher implizit transportiert, da sich die Beteiligten häufig dessen sozialer Praxis verpflichtet fühlen (*Globales Lernen – Konzeptionen* →).

3. *Theoriediskurse*: Die Theoriekontroverse des Globalen Lernens spiegelt eine sozialwissenschaftliche Theorieauseinandersetzung wider (*handlungs- oder systemtheoretische Fundierung*), die seit den 1970er Jahren um die Beschreibung gesellschaftlicher bzw. sozialer Zusammenhänge geführt wurde. Spätestens seit der Auseinandersetzung zwischen Habermas und Luhmann (1971) Anfang der 1970er Jahre liegen die Makro-Entwürfe zweier Theorien vor: hier handlungstheoretische Entwürfe, die die Intentionen und Handlungsvollzüge beteiligter Personen als theoretische Referenzen verwenden und dort systemtheoretische Ansätze, die die jeweilige Funktionalität und Selbstbezogenheit von Systemen im Blick auf unterschiedliche Umwelten beobachten. Beide Theorien sind in der Erziehungswissenschaft grundsätzlich in ihren Stärken und Schwächen rezipiert und für unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Fragestellungen herangezogen worden.

In den 1990er Jahren erreichte diese Auseinandersetzung das Globale Lernen (Asbrand/Scheunpflug 2005). Auf der einen Seite lassen sich handlungstheoretische Entwürfe identifizieren, die häufig ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrundelegen (Schweizer Forum 1995; Bühler 1996; Pike/Selby 1998;

Selby/Rathenow 2003) und normative Ziele sowie Inhalte Globalen Lernens formulieren, die mittels entsprechender Bildungsangebote erreicht werden sollen, wie z.B. solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht usw. (Fountain 1996; Führung 1996; 1998; VENRO 2000; Seitz 2002). Auf der anderen Seite hat sich ein Theoriediskurs entwickelt, in dem Globales Lernen aus der Perspektive evolutionärer und systemtheoretischer Perspektiven reflektiert wird (Trembl 1993a,b; 1996a,b; Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Schröck 2002; Asbrand 2003; weitergeführt als Schultheorie Lang-Wojtasik 2008; 2009). 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 entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Beide Diskurse schärfen sich über eine von Trembl (1993a; b; 1996a; b) in den 1990er Jahren formulierte Kritik an den dominierenden Theoriezugängen, die als normative *Postulativpädagogik*, aufgrund ihres hohen *Moralgehalts* ihr Anliegen verfehlen würden (Scheunpflug/Seitz 1993). Aus der Gegenkritik aus einer normativen Perspektive (Bühler u.a. 1996) entwickelte sich eine Kontroverse, die als Paradigmenstreit bezeichnet werden kann (Scheunpflug/Hirsch 2000). Der handlungstheoretisch fundierte Ansatz speist sich aus der Überzeugung, dass wissenschaftliche Analyse gerade im Feld des Globalen Lernens nicht neutral sein kann, sondern einer kritischen Wertung bedarf: Erkenntnis führe demnach zu Parteilichkeit, Bildung und Engagement sind nach diesem Verständnis Geschwister. Entsprechend gehe es darum, zur „Parteinahme für die Leidtragenden des Globalisierungsprozesses“ (VENRO 2000, 11) aufzurufen. Dabei wird potenziell von einer Einheit von Intention und Handlung bzw. von der Kausalität zwischen Handlung und Ergebnis ausgegangen und vor diesem Hintergrund Engagement in der direkten Verknüpfung zwischen lokalem und globalem Kontext möglich. Die jeweilige Perspektivität der Weltbeobachtung wird durch das Erkennen der eigenen partikularen kulturellen Identität und die Fähigkeit des Perspektivenwechsels überwunden (VENRO 2000, 10). Entsprechend vielfältig, ganzheit-

lich und partizipatorisch werden die Methoden Globalen Lernens beschrieben, eine besondere Bedeutung nimmt die sinnliche Erfahrung der Lernenden ein.

Der systemtheoretisch fundierte Ansatz basiert auf der Grundeinsicht, dass gesellschaftliche Veränderungen multikausal sind, also nicht nur Ergebnis eines engagierten Eingriffs in bzw. politischer Einwirkung auf die Wirklichkeit sind. Entsprechend wird das Verständnis von Komplexität zum Ausgangspunkt genommen und nicht von einer Einheit von Handeln und Bewirken ausgegangen, d.h. keine teleologische Determinierbarkeit von Entwicklung unterstellt. Wesentliches Merkmal der *Weltgesellschaft* (→) vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierungsprozesse ist die Entgrenzung des Raums und eine Komplexitätssteigerung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive. Angesichts der begrenzten Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen auf den Mesokosmos, auf die unmittelbare – sinnlich wahrnehmbare – Umgebung, wird die Bedeutung abstrakten Denkens bzw. das Einüben in abstrakte Sozialität als Herausforderung für das Globale Lernen hervorgehoben (Scheunpflug/Schröck 2003, 6ff; Schmidt 2009).

Mit dem von Klaus Seitz vorgelegten Entwurf einer „weltbürgerlichen Bildung“ (Seitz 2002) wurde der ambitionierte theoretische Versuch unternommen, beide Perspektiven aufeinander zu beziehen.

Ein weitere konzeptionelle Auseinandersetzung zeigt sich *zwischen den Konzepten einer Bildung für Nachhaltigkeit und Globalem Lernen*. Seitens der VertreterInnen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird den ProtagonistInnen Globalen Lernens vorgeworfen, sie verträten ein „traditionalistisches“ Konzept, das „dem Stand der Entwicklung und dem, was in den Schulen geschieht, nicht mehr gerecht“ würde (de Haan 2002, 76). Der Vorwurf besteht darin, Themen nicht integrativ zu sehen und mit der Betonung des regionalen Bezug sowie der Perspektive auf Gerechtigkeit ein Konzept zu vertreten, das für Anforderungen an Schlüsselkompetenzen hinsichtlich des Umganges mit Problemen der Nachhaltigkeit nicht angemessen wäre. Die Vertretenden Globalen Lernens hingegen befürchten, dass unter der Perspektive

der Nachhaltigkeit wiederum ökologische Probleme in den Vordergrund rücken und Fragen weltweiter Gerechtigkeit vernachlässigt werden – damit befinden sie sich in Übereinstimmung mit dem Deutschen Bundestag, der in seiner Entschließung im Juni 2000 (Bundestagsdrucksache 14/3319) gefordert hat, die Entwicklungsdimension der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu forcieren. Mit der zunehmenden konzeptionellen Weitung des Begriffs der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie dessen Internationalisierung (UNESCO-Institute for Education 2010; Rieckmann 2011), hat sich diese Debatte merklich entspannt, wenngleich empirisch nach wie vor zu konstatieren ist, dass das soziale Problem der Nachhaltigkeit weniger Aufmerksamkeit erhält, als die ökologische Nachhaltigkeitsdimension (*Agenda 21 → Bildung für nachhaltige Entwicklung → Nachhaltigkeit und Bildung* →).

Mit den PISA-Untersuchungen wurde in Deutschland der *Diskurs um Kompetenzorientierung* angestoßen, der auch für die Beschreibung Globalen Lernens aufgegriffen wurde (BMZ/InWEnt/ISB/KMK 2007; Schreiber 2005; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005; Schreiber/Edler/Schawe 2010) (*Globales Lernen – Standards und Kompetenzen* →, *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* →). Eine Theorie Debatte, die über die Frage, wie Kompetenzen beschrieben werden sollen, hinaus und auf die theoriertechnischen Implikationen dieses Zugangs einginge, ist bisher ein Desiderat (Fuchs 2003). Es ist zu erwarten, dass sich hier ähnliche logische Probleme abzeichnen werden, wie sie sich für die *Logik der Lernzielbegründung* in den 1970er Jahren zeigen ließen (Trembl 1973). Bisher ist eine empirische Aufklärung unterschiedlicher Kompetenzbereiche wie -niveaus für das Globale Lernen nicht im Blick, so dass die Begründung über Plausibilitätsannahmen hinaus als Desiderat bezeichnet werden kann.

4. *Theorieherausforderungen*: Was sind die Theorieprobleme, denen sich Theorien Globalen Lernens oder sich darauf beziehende Konzepte zu stellen haben? Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lassen sich folgende Herausforderungen benennen:

Der Umgang mit Normativität: Globalem Lernen geht es als soziale Praxis um internationale soziale Gerechtigkeit. Wie lässt sich die Normativität der Praxis theoriegeleitet angemessen einfangen? Soll diese nur beschrieben werden, oder wird auch eine Perspektive eingenommen, die selbst normativ ist? Wie wird diese dann beobachtet?

Der Umgang mit der Komplexität der Weltgesellschaft: Die Globalisierung bzw. die Entstehung der Weltgesellschaft (um zwei verwandte, aber theoretisch nicht gleiche Bezugssysteme für das Globale Lernen zu nennen), sind komplexe Phänomene, die kaum hinreichend zu beschreiben sind. Jede Beschreibung stellt in der Regel eine Reduktion ihrer Komplexität dar. Die Theorieherausforderung liegt darin, diese Reduktion von Komplexität offen zu legen und kriteriengeleitet vorzunehmen. Gleichzeitig soll diese auch orientierend wirken, gerade dann, wenn Inhalte in pädagogischen Kontexten thematisiert werden.

Der Umgang mit der Freiheit des Subjekts: Globales Lernen ist als Praxis normativ der Verbreitung internationaler Gerechtigkeit und Solidarität verschrieben. Lernangebote im Kontext politischer Bildung sollten so konzipiert sein, dass sie das Überwältigungsverbot ernst nehmen und dem/der mündigen politischen BürgerIn die Freiheit politischer Meinungsbildung ermöglichen. Die sich zwischen diesen Positionen ergebende praktische Spannung in einem Theoriezugang sinnvoll zu bearbeiten, stellt eine weitere Herausforderung dar.

Annette Scheunpflug

Literatur: ■ Asbrand, B.: Keine Angst vor Komplexität. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26. Jg., H.2, 2003, 7-13. ■ Asbrand, B.: Rezension zu: Klaus Seitz: Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt 2002. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26. Jg., H.2, 2003, 33-35. ■ Asbrand, B./Scheunpflug, A.: Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2005 (3.Aufl.), 469-484. ■ BMZ/InwEnt/ISB/KMK (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nach-

haltige Entwicklung. Bonn 2007. ■ Bühler, H.: Perspektivenwechsel? Unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt 1996. ■ Bühler, H.u.a.: Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H.2, 1996, 27-29. ■ Cloeren, H. J.: Ockham's razor. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 6. Basel/Stuttgart 1984, 1094-1095. ■ de Haan, G.: Vorläufiger Bericht zur summativen Evaluation des BLK-Programms „21“. Berlin 2002. ■ Fountain, S.: Leben in Einer Welt. Braunschweig 1996. ■ Forum Schule für Eine Welt: Lernziele für eine Welt. Jona 1989. ■ Forum Schule für eine Welt. Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1996. ■ Führung, G.: Begegnung als Irritation. Münster 1996. ■ Fuchs, H.-W.: Auf dem Wege zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., H.2, 161-179. ■ Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971. ■ Hasse, J.: „Globales Lernen“. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster 2010, 45-62. ■ Lang-Wojtasik, G.: Schule in der Weltgesellschaft. Weinheim/München 2008. ■ Lang-Wojtasik, G.: Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Blömeke u.a. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn 2009, 32-41. ■ Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A.: Kompetenzen Globales Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H.2., 2005, 2-7. ■ Luhmann, N.: Wer kennt Wil Martens? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 44. Jg., H.1, 1992, 139-142. ■ Pike, G./Selby, D.: Global Teacher – Global Learner. London 1998. ■ Rieckmann, M.: Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin 2011. ■ Scheunpflug, A.: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg.,

H.1, 1996, 9-14. ■ Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt 2000. ■ Scheunpflug, A./Schröck, N.: Globales Lernen. Stuttgart 2002. ■ Scheunpflug, A./Seitz, K.: Entwicklungspädagogik in der Krise? In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Tübingen/Hamburg 1993, 57-75. ■ Schmidt, C.: Nachhaltigkeit lernen? Opladen 2009. ■ Schreiber, J.-R.: Kompetenzen und Konvergenzen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H.2, 2005, 19-25. ■ Schreiber, J.-R./Edler, K./Schawe, M.: Globales Lernen: Didaktisches Konzept. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen. Hamburg 2010. ■ Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster 2010. ■ Selby, D./Rathenow, H.-F.: Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003. ■ Seitz, K.: Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt 2002. ■ Tremml, A.K.: Logik der Lernzielbe-gründung: Umriss einer Theorie der Legitimation pädagogischer Normen. Tübingen 1973. ■ Tremml, A.K.: Desorientierung überall – oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg 1993a, 15-36. ■ Tremml, A.K.: Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Tübingen/Hamburg 1993b, 111-134. ■ Tremml, A.K.: Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“: Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt 1996a. ■ Tremml, A.K.: Die Erziehung zum Weltbürger. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H. 1, 1996b, 2-8. ■ UNESCO-Institute for Education: The Midway Point of the UN Decade of Education for Sustainable Development: Where Do We Stand? International Review of Education, 56. Jg., 2010, H.2-3. ■ VENRO: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Bonn 2000.

Globales Lernen in den Kommunen

1. *Einleitung:* Immer mehr deutsche Städte, Gemeinden und Landkreise engagieren sich in der kommunalen Entwicklungspolitik (Kommunalpolitik und -verwaltung). Sie fassen Beschlüsse zur fairen Beschaffung, unterstützen den *Fairen Handel* (→), die Beteiligung von MigrantInnenorganisationen in der Entwicklungspolitik, pflegen lebendige kommunale Partnerschaften mit Entwicklungsländern und fördern entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit ihrer Zivilgesellschaft, die als entwicklungspolitische Bildung bzw. Globales Lernen begriffen wird (BMZ 2008).

2. *Kommunale Partnerschaften:* Viele Kommunen engagieren sich – zum Teil seit Jahrzehnten – im Rahmen kommunaler Partnerschaften mit Städten in Asien, Afrika und Lateinamerika. Deutsche Kommunen bringen ihre Kompetenz demokratischer Regierungsführung und kommunaler Selbstverwaltung und Daseinsvorsorge in die Demokratiegestaltung ihrer Partnerstädte oder in Vorhaben der Entwicklungszusammenarbeit des Bundes ein. Dabei profitieren sie selbst durch Kompetenzerwerb in interkulturellem Management und Beratung sowie in Fachthemen wie z.B. Klimaanpassung oder der Gestaltung von Bürger- und Beteiligungshaushalten.

Dieses internationale Engagement verwirklichen Kommunen, obwohl die politischen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen und die begrenzte Personalkapazität der Kommunen dafür wenig Spielraum lassen. Sie tun dies als Beitrag für mehr globale *Gerechtigkeit* (→), aber auch um ihre Stadt international zu positionieren. Sie tun dies auch, da globale Herausforderungen wie der Klimawandel, die Weltfinanzkrise, die Ernährungssicherheit oder armutsbedingte internationale *Migration* (→) sich nur durch gemeinsames Handeln vor Ort lösen lassen. Bund, Länder, Kommunen und entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen beteiligen sich deshalb an der Servicestelle Kommunen in der Einen Welt (SKEW) als zentrales Kompetenzzentrum für Kommunale Entwicklungspolitik (Fröhlich/Lämmlin 2009).