

Asbrand, Barbara

Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 3, S. 13-19



Quellenangabe/ Reference:

Asbrand, Barbara: Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 3, S. 13-19 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61923 - DOI: 10.25656/01:6192

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61923>

<https://doi.org/10.25656/01:6192>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang September **3** 2002 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|----------------------------------|-----------|---|
| Roland Roth | 2 | Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen |
| Ulrich Menzel | 6 | Das Ende der einen Welt und Lehren für die Entwicklungspolitik |
| Barbara Asbrand | 13 | Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen |
| Kerstin Nagels /
Rita Panesar | 20 | Lernziel Gerechtigkeit oder Fitness für den Globalen Markt? |
| Peter Bleckmann | 23 | Globales Lernen in der Berufsbildung. Das Projekt impuls des EPIZ, Berlin |
| Thomas
Steinhäuser | 26 | Solidarität durch Zusammenarbeit. Erfahrungen mit den internationalen Solidaritätsbrigaden der IG-Metall-Jugend |
| Rolf Dasecke | 29 | Nachhaltige Schülerfirmen: Wirtschaften in ökologischer, gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung? |
| BDW | 32 | Rethinking University / The Challenge of Globalisation / 50 Jahre UNESCO-Institut für Pädagogik / Berlin in der Welt - Die Welt in Berlin |
| VENRO | 35 | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“ |
| | 37 | Kurzrezensionen |
| | 40 | Unterrichtsmaterialien |
| | 42 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg. 2002, Heft 3

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement € 20,- Einzelheft € 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Katrin Lohrmann

0911/5302-735.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: attac

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Barbara Asbrand

Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie

Warum wir heute neue Konzepte brauchen

Zusammenfassung: Wie haben sich die Rahmenbedingungen verändert unter denen Globales Lernen im Feld der politischen Jugendbildung heute stattfindet? Der Beitrag bearbeitet diese Frage aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Globalisierungsprozesse und die paradigmatischen Umwälzungen, die mit der fraglichen Legitimität der modernen Theorien im Zeitalter der Globalisierung einher gehen, bedeuten auch für Globales Lernen veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Außerdem besteht die Notwendigkeit, sich mit dem Paradigmenwechsel auf der Ebene der Theorie auseinanderzusetzen. Der Beitrag beleuchtet den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und die Praxis Globalen Lernens unter diesem Blickwinkel und formuliert Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis.

Das Scheitern der großen Theorie

„Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie“, so lautet ein Buchtitel, mit dem der Politikwissenschaftler Ulrich Menzel Anfang der 90er Jahre developmentally Engagierte provozierte (Menzel 1992). Menzels *politikwissenschaftliche* Analyse des Scheiterns der Entwicklungstheorien lässt sich in einen größeren gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen bzw. philosophischen Zusammenhang einordnen, der auch für die theoretische Fundierung *pädagogischer* Konzepte relevant ist - auch und gerade im Blick auf eine solche Pädagogik, die sich mit Entwicklungsfragen bzw. der Dritte Welt-Thematik beschäftigt.

Menzel argumentiert Anfang der 90er Jahre, dass man vor dem Hintergrund des Scheiterns des Sozialismus und der Beobachtung, dass sich die Situation der Entwicklungsländer zunehmend ausdifferenzierte, nicht mehr von „der“ Dritten Welt sprechen könne. Er stellt fest, dass das Reden von der Dritten Welt ein Konstrukt ist und die bisherigen Entwicklungstheorien als Großtheorien ihre Erklärungskraft verloren hätten. Ihre Legitimation hätten sie auch deshalb einbüßen müssen, weil sich gezeigt hätte, dass Modernisierung nicht automatisch zu mehr Wohlstand und weniger Armut führe (vgl. z.B. Menzel 1992, S. 129ff). Menzel beschreibt die klassische Moderne als „erste Moderne“, deren Theorien aufgrund

der weltweiten, gesellschaftlichen Umwälzungen im Zeitalter der Globalisierung an Legitimität verlieren (Menzel 2000, S. 162).

Die These vom Scheitern der großen Theorien angesichts der Aporien, in die Modernisierungsprozesse geführt haben, hat zuerst der französische Philosoph Lyotard in seiner programmatischen Schrift „Das postmoderne Wissen“ (1986) formuliert. Lyotard macht das von ihm postulierte Ende der „großen Erzählungen“ am Scheitern des Sozialismus fest und an der Feststellung, dass die Moderne nicht nur Wohlstand, sondern auch Unterdrückung und Leid hervor gebracht hat (Welsch 1993, S. 172ff). Aus der postmodernen Philosophie Lyotards, wie er sie in seinem Hauptwerk „Der Widerstreit“ (1987) formuliert hat, folgt - kurz gesagt - dass die Normativität moderner Theorien, deren Fortschrittsorientierung und die darin implizierte Handlungslogik der Machbarkeit nicht haltbar ist, weil es keine Metakriterien gibt, die die „Richtigkeit“ einer Norm gegenüber einer anderen begründen können. Angesichts der Pluralisierung von Diskursen und Orientierungen in der Postmoderne steht jeder normativen Orientierung eine alternative Position gegenüber, die potentiell das gleiche Recht hat. Daraus folgt die Einsicht, dass die Komplexität und Potentialität der Wirklichkeit, das Vorhandensein widerstreitender und widersprüchlicher Positionen und Differenzen ausgehalten werden muss (vgl. insgesamt Welsch 1993, S. 237ff). Vor diesem Hintergrund der Bejahung radikaler Pluralität verlieren eindimensionale Lösungsvorschläge und normative Theorien mit universalem Anspruch ihre Legitimation und ihre Erklärungskraft, weil sie immer als eine partikuläre, z.B. westeuropäisch-moderne Theorie entlarvt werden können.¹ Die postmoderne Philosophie ist *eine* Möglichkeit, diejenigen Modernisierungs- und Globalisierungsfolgen, die mit den Stichworten Pluralisierung, Fragmentarisierung und Individualisierung beschrieben werden können, theoretisch zu deuten. Dabei ist die Postmoderne der Idee der Gerechtigkeit verpflichtet und bejaht persönliche ethische Orientierung, ist also nicht gleichbedeutend mit der immer wieder unterstellten Beliebigkeit; die postmoderne Philosophie weist lediglich auf die möglichen Nebenfolgen wie Unterdrückung und Ungerechtigkeit hin, wenn normative Orientierungen absolut gesetzt werden (vgl. Welsch 1993, S. 172f;240).

Was bedeutet dies für Globales Lernen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive?

Globales Lernen und der notwendige Paradigmenwechsel

Anfang der 90er Jahre wurden nicht nur die Entwicklungstheorien sondern auch die Entwicklungspolitische Bildung als in einer Krise befindlich wahrgenommen. Die Kritik an bisherigen Konzepten wurde vor allem aus evolutions- und systemtheoretischer Perspektive formuliert. Diese Kritik stellt die handlungstheoretischen und normativen Konzepte aufgrund eines anderen theoretischen Zugangs in Frage. Eine postmoderne Deutung der gesellschaftlichen und globalen Veränderungen am Ende des 20. Jahrhunderts und die Feststellung, dass die großen Theorien gescheitert sind, unterstreicht die Dringlichkeit dieser Kritik.

Handlungstheorien haben die Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren geprägt. Entsprechend dem modernen Paradigma der Machbarkeit glaubte man, durch Erziehung die normativen Ziele, nämlich die Emanzipation der lernenden Subjekte, erreichen zu können. Im Kontext Entwicklungspolitischer Bildung stehen handlungstheoretische Konzepte historisch und ideologisch in enger Verwandtschaft mit der Dependenztheorie. Ziel ist die Befreiung des Menschen von gesellschaftlichen und politischen Zwängen. Es ist nicht meine Absicht, diese Ziele auf der normativen Ebene in Frage zu stellen. Entscheidend scheint aber die Frage zu sein, ob sie zur Konzeption Globalen Lernens geeignet sind oder ob sie Lernchancen verstellen, weil sie sich als normative Erziehungsziele unter der Hand kontraproduktiv auswirken (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2002, S. 42). Das Problem normativer (Erziehungs-)Ziele unter postmodernen Bedingungen ist, dass es keine Metatheorie gibt, die ihre allgemeingültige Legitimität begründen könnte. Daher bleiben normative Ziele zwangsläufig Postulate. Die Gefahr ist also groß, dass die pädagogischen Konzepte als Postulativpädagogik moralisch empfunden werden und bei den Adressaten und Adressatinnen nicht Neugier sondern Abwehr und Desinteresse verursachen. Dies war eine wesentliche Kritik an den handlungstheoretischen Konzepten entwicklungsbezogener Bildung Anfang der neunziger Jahre (vgl. Scheunpflug/Seitz 1993, S. 69ff, 74).

Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden sie zweifach infrage gestellt:

1. Handlungstheoretisch begründete Entwicklungspolitische Bildung ist nicht in der Lage, ihren Gegenstand, die „Dritte Welt“, zu beschreiben, wenn die entsprechenden Entwicklungstheorien fraglich geworden sind: Verunsicherung im Blick auf die Ziele der entwicklungsbezogenen Bildung ist die Folge (vgl. Tremml 1993a, S. 17f.)

2. Normative Theorien sind nicht geeignet, Lernprozesse in globaler Perspektive zu konzipieren: Denn Lernen funktioniert nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten, sondern als selbstorganisiertes Lernen der Lernenden (vgl. z.B. Tremml 1993b, S. 115). Scheunpflug und Seitz stellen fest, dass die alten Konzepte der Entwicklungspolitischen Bildung u.a. deshalb nicht mehr taugen, „weil die Prämisse erschüttert wurde,

dass mittels didaktischer Instrumente Bewusstsein und Gesinnung beeinflusst werden können“ (1993, S. 63), und es stimmt nicht, „dass man alles nur oft genug sagen muss, um in der Gesellschaft gehört zu werden.“ (ebd.) Insbesondere solche Pädagogiken, die von den Adressaten und Adressatinnen als moralinsauer wahrgenommen werden, erzeugen bekanntermaßen eher Abwehr als Interesse und Neugier (s.o.).

Theoretisch war bzw. ist die Kritik an handlungstheoretischen Konzepten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs aus evolutions- bzw. systemtheoretischer Perspektive formuliert und begründet. Tremmls Aufsatz mit dem Titel „Desorientierung überall“ (Tremml 1993a), der 1992 in der ZEP erschien, und weitere Publikationen in der ZEP (z.B. Tremml 1996; Scheunpflug 1996) haben einen Paradigmenwechsel eingeleitet und zunächst erbitterten Widerstand bei Anhängern handlungstheoretischer Ansätze hervorgerufen (Bühler u.a. 1996). Diese *normativ orientierte* Kritik scheint allerdings die analytische Stärke evolutionärer Theorien in ihrer Eigenschaft als *deskriptive* Theorie und den Anspruch der Deskriptivität nicht wahrgenommen zu haben. Wahrscheinlich ist die Stärke der evolutionären Theorie im Übrigen auch einer der Gründe, weshalb jedenfalls die Luhmann'sche Systemtheorie in der Erziehungswissenschaft nicht nur von Tremml sondern breit rezipiert worden ist (vgl. z.B. die Beiträge in Oelkers/Tenorth 1987).

Tremml forderte auf der Grundlage seiner evolutions- und systemtheoretisch fundierten Problembeschreibung eine „Überprüfung der Landkarten“, nämlich das Innehalten und Nachdenken über die Prämissen der entwicklungsbezogenen Bildung, ein grundlegendes Reflektieren über theoretische Grundlagen, Ziele und den Gegenstand. Schon 1993 gab er den Hinweis, dass es darum geht, Ungewissheit gegen Handlungsdruck auszuhalten, alles andere wäre Aktionismus (Tremml 1993, S. 19f). Angesichts der offensichtlichen Unzulänglichkeit der bisherigen Konzepte Globalen Lernens, die auch heute allerorten von Praktikern und Praktikerinnen beklagt wird, die mit ihrer Arbeit die Zielgruppen nicht so erreichen wie sie es sich wünschen, ist diese Forderung nach einem Paradigmenwechsel richtig. *Er hat aber bis heute nicht stattgefunden.* Jedenfalls hat die Forderung nach neuen Konzepten angesichts des Scheiterns der großen Theorie viele Praktiker/innen nicht erreicht. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie schwer das Innehalten unter Handlungsdruck fällt.

Heterogenität und Komplexität des Gegenstandes

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs hat die von Menzel beschriebene Tatsache wahrgenommen, dass es „die Dritte Welt nicht mehr gibt. Gegenüber der früheren „Dritte-Welt-Pädagogik“ oder einem Verständnis Entwicklungspolitischer Bildung, die klare Vorstellungen davon hat, welche Inhalte Kindern und Jugendlichen vermittelt werden müssen, um die eigenen (normativ-politischen) Ziele zu verfolgen, sehen neuere erziehungswissenschaftliche Konzepte die Aufgabe Globalen Lernens darin, in den Umgang mit Komplexität einzuüben.

Evolutionstheorie weist darauf hin, dass der Mensch ein Nahbereichswesen ist; die sinnliche Wahrnehmung ist auf eine überschaubare soziale Gruppe beschränkt; die Weltgesellschaft in ihrer Komplexität überfordert die Wahrnehmungsfähigkeit. Die Konsequenz daraus ist, dass wir durch Lernen und abstraktes Denken die Eigenkomplexität erhöhen müssen, um mit Widersprüchen und heterogenen Situationen in der Zukunft umgehen zu können (Scheunpflug/Schröck 2000, S.7f).

Komplexität bedeutet, dass es keine linearen Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung gibt, Tat-Folge-Zusammenhänge eindimensionaler, normativer Handlungsanweisungen sind als Problemlösungsstrategien untauglich (ebd.).

Scheunpflug und Schröck formulieren als Lernaufgabe für die Zukunft: Schüler und Schülerinnen müssen fachliche, kommunikative, soziale und persönliche *Kompetenzen* für den Umgang mit der Komplexität der Weltgesellschaft erwerben, sie müssen lernen, mit Nichtwissen und Fremdheit umzugehen. Ein festumrissener Kanon von Unterrichts- bzw. Bildungsinhalten ist angesichts der Entgrenzung und Beschleunigung der Globalisierungsprozesse nicht mehr sinnvoll, denn Wissen veraltet angesichts des beschleunigten sozialen Wandels, der mit der Globalisierung einhergeht. Welches Wissen in der Zukunft gebraucht und deshalb heute gelernt werden muss, kann nicht mehr bestimmt werden. Notwendig ist deshalb vielmehr, Kinder und Jugendliche auf ein Leben in einer nicht vorhersehbaren Zukunft vorzubereiten (ebd.; s. auch S. 16).²

Erziehungswissenschaftliche Diskurse und die Praxis der Entwicklungspolitischen Bildung

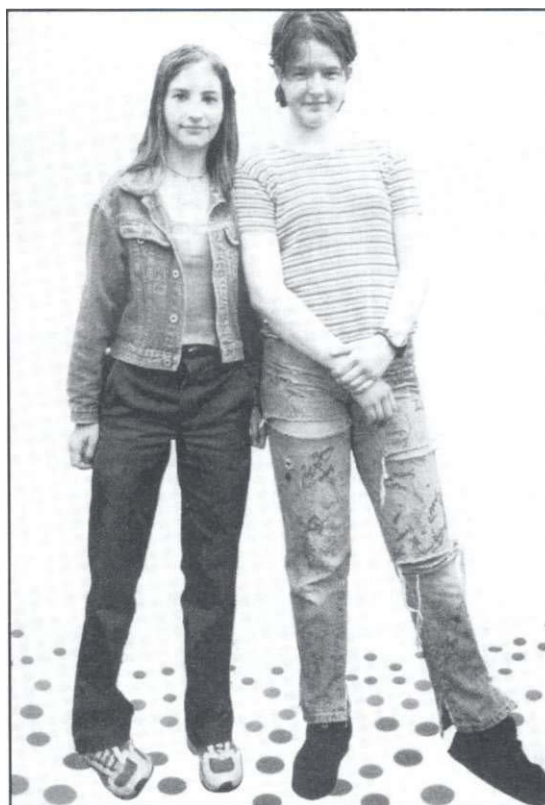
Liest man als Erziehungswissenschaftlerin die Ausführungen von Menzel über das Verhältnis zwischen Theoretikern und Praktikern, glaubt man an ein Déjà-vu. In der Politikwissenschaft hätte es im Gefolge der Krise der Entwicklungstheorie zwar eine umfangreiche Theoriedebatte gegeben, aber statt wirklich neue Konzepte zu entwickeln, würden nur die alten Grabenkämpfe ausgefochten. Gleichzeitig könne man in der Praxis den Niedergang der Dritte-Welt-Bewegung beobachten (Menzel 1992, S. 44ff; 2001, S. 19ff).

Es stellt sich auch im Blick auf das pädagogische Arbeitsfeld die Frage, ob und wie die erziehungswissenschaftlichen (Theorie-) Debatten von Praktikern wahrgenommen wurden? Und was haben die Wissenschaftler dazu beigetragen, dass sie in der Praxis gehört werden?³

Auch für die entwicklungsbezogene Bildung kann konstatiert werden: Während im Gefolge der als Krise der Entwicklungspolitischen Bildung wahrgenommenen Entwicklungen Anfang der 90er Jahre die Erziehungswissenschaftler/innen an den Universitäten jahrelang einen Paradigmenstreit um die richtige Theorie Globalen Lernens und heftige Grabenkämpfe ausgefochten haben, bricht-so jedenfalls die Wahrnehmung der Praktiker- in den neunziger Jahren vor allem die Praxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen

weg: Die Dritte-Welt-Bewegung überaltert ohne Nachwuchs. Globales Lernen ist zwar in Lehrplänen verankert, aber Lehrer und Lehrerinnen interessieren sich immer weniger für das Thema - so die Klagen der Engagierten. Die Theoriedebatte der Erziehungswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen ist in der geführten Form für Praktiker unattraktiv (vgl. Poenicke 1999; Wizemann 1999). Eine Folge ist, dass in Konzepten des Globalen Lernens und Materialien, die in den neunziger Jahren formuliert wurden, die alten handlungstheoretischen Prämissen unter der Hand mehr oder weniger bestimmend bleiben. Dies sei an zwei Beispielen erläutert:

1. In einem Grundsatzpapier haben die Mitgliedsorganisationen des VENRO, also die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen und wesentlichen Akteure der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, Ende des Jahres 2000 ihr Verständnis Globalen Lernens formuliert (vgl. VENRO 2000). Darin ist eine implizite handlungstheoretische Begründung Globalen Lernens unübersehbar. Ausgangspunkt für die Notwendigkeit Globalen Lernens sind laut dieses Papiers die globalen Herausforderungen und Probleme, die mit der Globalisierung einhergehen. Lernen bzw. Bildung werden als ein Instrument angesehen, das zur Bewältigung dieser Probleme und zur Umsetzung des politischen Leitbilds der Nachhaltigkeit beiträgt (VENRO 2000, S. 1 ff. vgl. auch S. 7ff): Die politischen Reformen „müssen in den Köpfen beginnen“ (S. 2), dies erfordere „Überzeugungsarbeit“ in der Gesellschaft und dafür sei gemäß der Agenda 21 die Bildung zuständig (S. 2). Oder: „So gesehen stellt die gefährdete Lage der Welt in vielfacher Hinsicht eine anspruchsvolle Bildungsaufgabe dar. Die zukunftsfähige Gestaltung der Globalisierung und die Bewältigung der Risiken, die sie mit sich bringt, kann als das weltgeschichtlich umfassendste Lernprojekt nur in dem Maße



Clara & Sarah (aus: Mischer, Britta: Die Jünger. Berlin 2001: © Schwarzkopf & Schwarzkopf)

gelingen, wie die Lernpotenziale von Individuen und Gesellschaften erschlossen [...] werden können." (S. 3) Neben der handlungstheoretischen Vorstellung, dass Bildung über Instrumente verfüge, auf die Einstellungen der Lernenden Einfluss zu nehmen und so zu einem „Bewusstseinswandel" (S. 11) beizutragen⁴, muss kritisch gefragt werden, wie die klaren normativen Ziele (z.B. „Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität"; S. 10) in einer komplexen und pluralistischen Welt theoretisch begründbar sind.

2. Als zweites Beispiel habe ich exemplarisch ein *Unterrichtsmaterial zum Thema Nachhaltigkeit bzw. Zukunftsfähigkeit* ausgewählt. In den Schaubildern des vom Welthaus Bielefeld herausgegebenen Bandes „Entwicklungsland Deutschland" (Krämer 1997) werden klare normative Leitbilder und eindimensionale Antworten auf komplexe globale Probleme transportiert. Die Folien vermitteln ein eindeutiges Bild, wie ein zukunftsfähiger Lebensstil auszusehen hat und beinhalten damit implizite normative Handlungsanweisungen, etwa in dem Sinne: Du sollst einfach leben und dich nicht im Überfluss verzetteln! (vgl. Krämer 1997, S. 140) Diese scheinbare Eindimensionalität ist m.E. der Komplexität der Weltgesellschaft nicht angemessen. Überschriften wie „Glauben Sie denn, uns würde dieser ganze Luxus glücklich machen?" (Krämer 1997, S. 184) oder „Ist Fleisch essen unmoralisch?" (S. 38) sind zudem unzweifelhaft moralinsauer. Es ist nur schwer vorstellbar, dass sie bei Jugendlichen auf offene Ohren stoßen und Neugier gegenüber dem Lerngegenstand provozieren werden.

Forderung nach neuen Konzepten angesichts eines sich auflösenden Gegenstandes

In der Einladung zu der Tagung, bei der dieser Beitrag als Referat gehalten wurde, hieß es: „Muss sich die Entwicklungspolitische Bildung neu ausrichten, nachdem die Politik einen Paradigmenwechsel vollzieht?" Diese Frage muss anders gestellt werden: „Muss sich die Entwicklungspolitische Bildung neu ausrichten *genauso wie* die Politik einen Paradigmenwechsel vollzieht?" Sie muss, denn das Scheitern der großen Theorie betrifft die Erziehungswissenschaft ganz genauso wie die Politikwissenschaft.

Auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist ein Paradigmenwechsel notwendig und müssen neue Konzepte des Globalen Lernens entwickelt werden. Am Beginn des 21. Jahrhunderts, nach 30 bis 40 Jahren entwicklungspädagogischer Praxis ist es an der Zeit, in den Konzepten und Materialien die Hinterlassenschaften der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts zu entrümpeln. Es ist notwendig, neue, zukunftsfähige Konzepte zu entwickeln, die erstens der Lebenssituation der Adressaten und Adressatinnen gerecht werden, also Kindern und Jugendlichen, die unter heutigen, postmodernen Bedingungen aufwachsen; und die zweitens die Tatsache ernstnehmen, dass sich die Welt als Gegenstand Globalen Lernens im Zuge der fortschreitenden Modernisierung und Globalisierung grundlegend gewandelt hat. Die Entwicklung zur postmodernen Weltgesellschaft erfordert einen Paradig-

menwechsel, da sie sowohl das Leben der Jugendlichen in Deutschland als auch die Weltpolitik verändert. Im Begriff Paradigmenwechsel wird ausgedrückt, dass es hier um mehr als Kosmetik geht. Auf der Agenda steht eine grundlegende, *paradigmatisch neue* Orientierung. Kosmetik ist m.E. das Aufgreifen pädagogischer Moden im Globalen Lernen - also handlungsorientiertes, ganzheitliches Lernen, fächerübergreifender Projektunterricht oder Kisten und Koffer - wenn nur diese Methoden angewandt werden, ohne dass eine didaktische Theorie dahinter steht. Ohne neue Theorie ist das Aktionismus. Notwendig ist statt dessen die von Tremml geforderte „Überprüfung der Landkarten".

Selbst wenn ich mich hier der Forderung nach einem Paradigmenwechsel anschließe, kann auch ich die neuen Konzepte nicht aus dem Hut zaubern. Ich möchte aber zumindest ein paar Wegweiser auf dem Weg zu neuen Konzepten des Globalen Lernens aufzeigen, ein paar Ideen andeuten, wohin die Reise gehen könnte.

Was zu tun ist auf dem Weg zu neuen Konzepten des Globalen Lernens

Genauere Analysen des Feldes, in dem sich Globales Lernen ereignet, bevor neue Konzeptionen entwickelt werden

Was wissen wir eigentlich über die Zugänge Jugendlicher zum Thema? Wie sehen Jugendliche heute die Welt? Was motiviert Jugendliche, die angeblich in einer Spaßgesellschaft leben, sich dennoch mit entwicklungspolitischen Fragen zu beschäftigen? Die in entwicklungspolitischen Organisationen und Initiativen Tätigen sind mehrheitlich älter an Lebensjahren und sicherlich haben sich die Voraussetzungen seit den 70er und 80er Jahren verändert. Z.B. ist Dritte-Welt-Engagement kein alternatives Lebenskonzept mehr, mit dem sich Jugendliche von einer erwachsenen Lebenswelt abgrenzen können.

Bevor neue Konzepte Globalen Lernens entwickelt werden, müssen zuerst die Voraussetzungen geklärt werden. Hierzu gehört es, die Veränderungen in der Lebenswelt Jugendlicher im Gefolge von Modernisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen am Ende des 20. bzw. am Anfang des 21. Jahrhunderts wahr- und ernst zu nehmen. Fragen, die beantwortet werden müssen, sind beispielsweise: Was bedeutet Globalisierung in der Lebenswelt Jugendlicher? Spielt vielleicht Fragmentierung eine viel größere Rolle (z.B. das Thema Arbeitslosigkeit)? Wie nehmen Jugendliche Globalisierung wahr? Warum sollten sich Jugendliche für die Probleme der Entwicklungsländer interessieren? Und: Welche ganz neuen Zugänge zur Weltgesellschaft werden möglicherweise aber auch durch Globalisierungsprozesse eröffnet (z.B. durch das Internet, durch Musik, Kultur und Sport, Tourismus oder Migration)?⁵

Die Erforschung jugendlicher Perspektiven ist eine Aufgabe für Praktiker- vor allem für solche, die in der Jugendarbeit tätig sind und von daher „nah dran" sind an den Jugendlichen. Aber die Analyse des Feldes und der Voraussetzungen Globalen Lernens ist auch eine Aufgabe für Wissenschaftler/

innen, denn empirische Jugendforschung, die sich mit Fragen der Globalisierung oder Nord-Süd-Themen beschäftigt, ist ein Desiderat.

Theoretische Begründung und Fundierung des Globalen Lernens

Erziehungswissenschaftliche Theoriedebatte und Praxis sollten sich aufeinander zu bewegen. Neue Theorieofferten müssen für erziehungswissenschaftlich anschlussfähige und praxistaugliche Konzeptionen des Globalen Lernens fruchtbar gemacht werden. Dazu gehört auch die Suche in Bereichen, die das Globale Lernen bisher nicht viel beachtet hat, z.B. Theorien der Politischen Bildung und der Politikdidaktik.

Um einem Missverständnis gleich von Anfang an vorzubeugen: Neue theoretische Fundierung meint *nicht*: Mit welchen Instrumenten und Methoden lassen sich die normativen Ziele des Globalen Lernens unter den veränderten Bedingungen der Globalisierung besser erreichen? Sondern: Theorieentwicklung bedeutet, *auch die Ziele und den Gegenstand Globalen Lernens grundsätzlich zur Diskussion zu stellen*. Ich weiß, dass grundsätzliche Theoriedebatten bei Praktikern und Praktikerinnen nicht besonders beliebt sind, sie sind aber mittel- und langfristig notwendig für gute Praxis. Wenn die Theoriediskussion nicht geführt wird, hat dies zur Konsequenz, dass alte Prämissen immer weiter - unreflektiert - die Praxis bestimmen.

Wenn eine theoretische Fundierung des Globalen Lernens gefordert ist, ist ein intensiverer Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis notwendig. Denn Praktiker/innen haben im Alltagsgeschäft kaum Zeit für konzeptionelle Weiterentwicklung, sie müssen sichtbare Ergebnisse liefern, vor allem dann wenn sie über Projektzuschüsse finanziert sind. Dies führt zur Erstellung immer neuer Broschüren, Materialien, Koffern und Kisten, aber nicht zwingend zu einer besseren Bildungspraxis z.B. in den Schulen.

Bildungspolitische Lobbyarbeit

Wir brauchen Bildungspolitische Lobbyarbeit für Globales Lernen. Dies ist eine Aufgabe für alle Organisationen, die sich Globales Lernen bzw. Entwicklungsbezogene Bildung auf die Fahnen geschrieben haben. Wir brauchen nicht nur entwicklungspolitische Lobbyarbeit im Rahmen entwicklungspolitischer Kampagnen, sondern Lobbyarbeit für globale Fragen in der Bildungslandschaft und zwar auf allen Ebenen.

Die Frage beispielsweise, ob es an den Universitäten Professuren für Globales Lernen gibt, entscheiden die Wissenschaftsministerien der Länder. Sind entwicklungspolitische NGO in diesen Politikbereichen aktiv? Die Tatsache, dass Globales Lernen in der universitären Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken praktisch nicht vorkommt, ist außerordentlich folgenreich: Globales Lernen kommt nicht nur in der ersten Phase der Lehrerbildung praktisch nicht vor (in der zweiten Phase auch nicht), sondern es gibt auch keine Wissenschaftler/innen, die gegenüber der Bildungspolitik die Relevanz Globalen Lernens deutlich machen könnten. So schließt sich der Kreis.

Es reicht auch nicht aus, Globales Lernen in KMK-Empfehlungen und Lehrplänen zu verankern. Darüber hinaus muss die Relevanz des Themas bei Lehrern und Lehrerinnen deut-

lich werden. Denn die Lehrer und Lehrerinnen entscheiden, welche im Lehrplan vorgeschlagenen Themen tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden. Globales Lernen muss Eingang finden in die Lehrerbildung und *in den Mainstream* der pädagogischen Zeitschriften und der Lehrerfortbildung. Die besten Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen nützen nichts, wenn sie über die kirchlichen Hilfswerke nur diejenigen Lehrer erreichen, die sowieso schon überzeugt sind. Materialien zum Globalen Lernen müssen in den Programmen der kommerziellen Schulbuchverlage zu finden sein.

Wohin die Reise gehen könnte

Globales Lernen als Teil eines allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages *muss die Lernenden in den Mittelpunkt stellen*.

Die entscheidende Frage ist: Was und warum sollen Kinder und Jugendliche für ihr Leben in der Weltgesellschaft lernen? Müssen Kinder und Jugendliche überhaupt etwas über globale Zusammenhänge lernen? Die Antwort lautet: Selbstverständlich müssen globale Fragen zum Lerngegenstand werden, denn Kinder und Jugendliche leben in einer Weltgesellschaft. Es geht hier aber nicht um die Antwort, sondern um die (Frage-)Haltung, um die Perspektive, aus der Globales Lernen begründet wird.

Diese ist *nicht*: Welches sind die drängenden globalen Probleme, Krisen und Herausforderungen, die es zukünftig zu bewältigen gilt? Diese Perspektive findet sich in vielen Konzepten und Materialien zum Globalen Lernen (s.o. beispielhaft VENRO 2000). Um noch einmal die Parallelität zwischen Politik- und Erziehungswissenschaft zu bemühen: Menzel fragt: „Vielleicht muss man sich aber auch ganz von der Vorstellung verabschieden, dass die Probleme der Welt mittels Entwicklungspolitik lösbar sind“ (2001, S. 30). Ganz sicher sollten wir uns von der Vorstellung verabschieden, dass Globales Lernen oder entwicklungspolitische Bildung zur Lösung der Probleme der Welt beitragen. Dies wäre eine unangemessene Instrumentalisierung der Pädagogik und der Lernenden für politische Ziele. Pädagogik hat die Aufgabe der Begleitung von Lernprozessen der Lernenden. Die Lösung der *politischen* Probleme der Welt ist dagegen nicht die vorrangige Aufgabe der *Pädagogik*. Die Akteure der entwicklungspolitischen Bildung sollten sich überprüfen, mit welcher Motivation sie sich für Globales Lernen engagieren. Wir sind als „Überzeugungstäter“ alle in der Gefahr, die eigenen (entwicklungs-)politischen Ziele mit pädagogischen Zielen zu verwechseln.⁶ Die Frage, die *pädagogische* Arbeit im Feld Globalen Lernens begründet, lautet: Was müssen Kinder und Jugendliche lernen, die in einer globalisierten, entgrenzten Welt leben?

Aus einer *fragenden Haltung*, die von den Lernenden her *denkt*, ergibt sich ein verändertes pädagogisches Konzept: Es geht nicht um die Inzenierung von Instruktion (Vermittlung, Belehrung) durch die Pädagogik - dieses Konzept würde eine *wissende Haltung* implizieren, die „weiß“, *welches die wichtigen Inhalte sind*, die vermittelt werden müssen. Statt dessen geht es darum, Bedingungen zu schaffen und Räume zu eröffnen, dass sich die Jugendlichen selbst insze-

Stein 1 Zukunft Arbeitsblatt 3

Mein Leben im Jahr 2010



Wie alt bin ich? _____

Wo und wie wohne ich? _____

Mein Familienstand? _____

Habe ich Kinder? _____

Meine Ehefrau / mein Ehemann? _____

Wo arbeite ich? _____

Was besitze ich? _____

Hat sich an meiner Ernährung etwas geändert? _____

Was mache ich in meiner Freizeit? _____

Wer sind meine Freunde? _____

Welche Fächer lernen (meine) Kinder? _____

Ist Religion / Kirche noch wichtig? _____

Worüber freue ich mich? _____

Wovor habe ich Angst? _____

Welches sind die Hauptprobleme der Menschheit? _____

Wenn ich an die Zukunft denke

(aus: Hildebrand/Kuntz/Schröck 1999; © Brot für die Welt)

nieren. Aufgabe der Pädagogen und Pädagoginnen ist es, Lernumgebungen zu schaffen, in denen eigenständiges, aktives Lernen der Lernenden möglich ist.

Diese Perspektive bedeutet, dass es *nicht* um die Vermittlung von Wissen über globale Zusammenhänge und globale Gefährdungen und Herausforderungen geht. Denn es ist ein Trugschluss zu meinen, Wissen würde zu veränderten Einstellungen oder „Bewusstsein“ führen und dieses dann zum erwünschten Verhalten.⁷ Von der Vorstellung der Möglichkeit des „Bewusstseinswandels“ (vgl. VENRO 2000, S. 11) durch Bildung müssen wir uns endgültig verabschieden. Der Vorstellung von der „Bewusstseinsbildung“ ist eine handlungstheoretische Konzeption unterlegt, die auf der *modernen* Vorstellung von Machbarkeit und entsprechend direktem pädagogischen Einfluss auf die Emanzipation der Subjekte basiert.⁸

Globales Lernen, das die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und ergebnisoffene, eigenständige Lernprozesse ermöglicht, kann an drei Beispielen aus der Praxis verdeutlicht werden:

Zunächst möchte ich - exemplarisch - nochmals ein *Unterrichtsmaterial zum Thema „Nachhaltigkeit/Zukunftsfähigkeit“* betrachten:

Das hier abgebildete Arbeitsblatt (aus Hildebrandt/Kuntz/Schröck 1999) stellt das Thema „Zukunft“ im Kontext des Themas Lebensstile (Familie, Arbeit, Besitz, Ernährung, Freizeit, Werte, Lebensqualität) zukunftsorientiert dar und bietet den Schülern und Schülerinnen eigene Denkräume an. Ihnen wird nicht - wie in den oben erwähnten Materialien des Welthauses Bielefeld - ein politisch bzw. moralisch für richtig befundener nachhaltiger Lebensstil vorgeschrieben, sondern sie werden zum eigenständigen Nachdenken und zu eigener Lernaktivität angeregt. Diese Materialien, die von Brot für die Welt herausgegeben wurden, transportieren keine eindimensionalen Antworten auf die Frage, wie wir bzw. wie Jugendliche in der Zukunft leben müssen. Sie vermeiden damit unangebrachte Ideologisierung, sondern üben in den Umgang mit Ungewissheit ein und lassen den Schülern und Schülerinnen Freiräume für eigene Gedanken und Orientierungen.

Zweitens ist es das besondere Potenzial *außerschulischer Jugendarbeit* - im Gegensatz zur Schule - Räume für selbstorganisiertes Lernen von Jugendlichen zu schaffen.⁹

Das dritte Beispiel kann in diesem Heft nachgelesen werden: Rolf Dasecke beschreibt in seinem Beitrag *Schülerfirmen* als ein Bildungskonzept, in dem Jugendliche in der Schule ihre Lernprozesse weitgehend selbst organisieren. Handelt es sich bei einer Schülerfirma um ein Geschäft, das die Frage nach Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit in seinem Handeln thematisiert, werden hier Räume für Globales Lernen eröffnet, in denen die Jugendlichen im Mittelpunkt stehen und Verantwortung übernehmen können (vgl. den Beitrag von Dasecke).

In solchen Lernarrangements können Jugendliche Kompetenzen erwerben wie sie beispielsweise Scheunpflug und Schröck beschreiben: die Fähigkeit mit Komplexität, mit Nichtwissen und Unsicherheit umzugehen, Handlungs- und Reflexionskompetenz, Kompetenzen des Beurteilens und Argumentierens, soziale und kommunikative Kompetenzen (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 16f). Notwendig ist die Fähigkeit, Widersprüche auszuhalten und eindimensionale Lösungen zu vermeiden. Dies bedeutet auch intellektuelle Auseinandersetzung mit der komplexen Welt und das Üben von abstraktem Denken (Scheunpflug/Schröck 2000, 8f). Die Aufgabe Globalen Lernens ist es nicht, die Welt zu verbessern, sondern Jugendliche zu befähigen, in einer komplexen Weltgesellschaft zu leben.

Anmerkungen:

1 Mit Menzel teile ich die Problembeschreibung, dass die modernen Theorien im Zeitalter der Globalisierung bzw. Postmoderne ihre Legitimation offensichtlich eingebüßt haben. Menzel grenzt sich aber ausdrücklich von einer postmodernen Position „à la Lyotard“ ab (2000, S. 175f) und postuliert im Anschluss an Beck eine „zweite Moderne“, die der „ersten“, nationalstaatlich geprägten Moderne folgen würde und neue große Theorien einer postnationalen Zeit hervorbringen müsse

(ebd.). M.E. ist es aus postmoderner Perspektive theoretisch inkonsequent, zuerst das Ende der großen Theorie zu beschreiben, um dann neue Großtheorien zu entwickeln. Zweitens muss gefragt werden, ob nicht die entwicklungspolitischen Schlussfolgerungen Menzels (z.B. in seinem Beitrag in diesem Heft) in ihrer Eindeutigkeit die Vieldeutigkeit und Komplexität der Welt(politik) konterkarieren, wie sie Menzel selbst beschreibt. M.E. offenbart sich darin der theoretische Kurzschluss.

2 Auch Bühler beschreibt zu Recht den Umgang mit Komplexität als vorrangige Aufgabe des Globalen Lernens und als Herausforderung für die Theoriebildung. Seine didaktisch-methodischen Vorschläge zum Umgang mit Komplexität bleiben allerdings noch vage. Im Übrigen scheint seinem Verständnis der Postmoderne im Zusammenhang mit Globalisierung, das er im Bild des Flanierens beschreibt, nur ein Verständnis der Beliebigkeit im Sinne des „anything goes“ zugrunde zu liegen (vgl. Bühler 2000).

3 Vgl. den Tagungsbericht aus dem Jahr 1998 von Poenicke, die die Wissenschaftler im praxisfernen „Biotop“ sieht und davon spricht, dass Theoretiker und Praktiker offensichtlich keine gemeinsame Sprache finden (Poenicke 1999).

4 Festzuhalten ist, dass das VENRO-Papier anerkennt, dass „Bildungsarbeit nur einer von vielen Faktoren (ist), die einen Bewusstseinswandel im Sinne des Leitbildes einer zukunftsfähigen Entwicklung und der Ausbildung entsprechender Handlungskompetenzen motivieren“ (VENRO 2000, S. 11, Hervorhebung durch BA; vgl. auch Asbrand/Lang-Wojtasik 2002.). Gleichwohl bleibt trotz dieser Einschränkung bezüglich der Wirksamkeit von Bildungsprozessen die Vorstellung grundsätzlich erhalten, dass Bildung überhaupt zu diesem politisch erwünschten Bewusstseinswandel und einer ganz bestimmten Verhaltensänderung beitragen kann.

5 Anders als Scheunpflug/Schröck (2000, S. 6f), Seitz (2001, S. 180 und Roth (vgl. den Beitrag in diesem Heft) formuliere ich die Frage, ob Phänomene der Globalisierung in der Lebenswelt heutiger Jugendlicher eine Rolle spielen, absichtlich als Frage. Für mich wäre diese Frage zunächst Gegenstand empirischer Forschung und nicht ohne weiteres eine Tatsache.

6 Bereits 1993 stellten Scheunpflug und Seitz fest, dass sich die pädagogische Praxis entwicklungsbezogener Bildung mehr an den politischen Intentionen ihrer Bezugsgruppen orientiert habe als an pädagogischer Theoriebildung (Scheunpflug/Seitz 1993, S. 70).

7 Beispielsweise wurde für die Umweltbildung und das entsprechende Umwelthandeln in empirischen Untersuchungen kein Zusammenhang zwischen Wissen, veränderter Einstellung und entsprechendem Verhalten nachgewiesen (vgl. de Haan/Kuckartz 1996).

8 Vgl. die Kritik von Treml an der handlungsteleologischen Vorstellung von Lehrprozessen (Treml 1993b, S. 115; 123f).

9 Bei der Berliner Tagung, deren Beiträge in diesem Heft dokumentiert sind und bei der die Überlegungen dieses Beitrags vorgetragen wurden, wurde dies z.B. in den Thesen aus dem Kontext der kirchlichen Jugendarbeit deutlich, die Uli Suppus zur Diskussion stellte. Leider konnte sein Beitrag nicht in dieses Heft aufgenommen werden, da er nicht in schriftlicher Fassung vorlag.

Literatur:

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.: Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag - es wird Zeit zu handeln. Anmerkungen zum VENRO-Papier „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. In: ZEP 25 (2002) 1, S. 42 - 44.

Bühler, H.: Globalisierung und Umgang mit Komplexität - ein szenisches Arrangement. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main 2000, S. 65 - 77.

Bühler, H./Datta, A./Mergner, G./Karcher, W.: Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? Ein Aufruf zur Diskussion der Thesen von A. Treml. In: ZEP 19 (1996) 2, S. 27 - 44.

Haan, G. de/Kuckartz, U.: Umweltbewusstsein. Opladen 1996.

Hildebrandt, U./Kuntz, G./Schröck, N.: Zukunft denken - Zukunft gestalten. Bausteine für einen handlungsorientierten Unterricht zum Thema Umwelt und Entwicklung (ab Jahrgangsstufe 9) (hg. v. Brot für die Welt). Stuttgart 1999 (2. Aufl.).

Krämer, G.: Entwicklungsland Deutschland: Umkehr zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung; ein Schaubilderbuch (hg. v. Dritte-Welt-Haus Bielefeld/BUND/Misereor). Wuppertal 1997 (2. Aufl.).

Lyotard, F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1986. (franz. Original 1979).

Lyotard, F.: Der Widerstreit. München 1987.

Menzel, U.: Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt am Main 1992.

Menzel, U.: Die postwestfälische Konstellation, das Elend der Nationen und das Kreuz von Globalisierung und Fragmentierung. In: Menzel, U. (Hg.): Vom Ewigen Frieden und vom Wohlstand der Nationen. Frankfurt am Main 2000. (Festschrift für Dieter Senghaas), S. 158 - 187.

Menzel, U.: Das Ende der einen Welt oder „Die weißen Flecken auf der Landkarte nehmen wieder zu“. In: Betz, J./Brüne, S. (Hg.): Jahrbuch Dritte Welt 2001. München 2001, S. 19-31.

Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.

Poenicke, A.: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Eine Tagung in Bad Boll 13. bis 15. November 98. In: ZEP 22 (1999) 1, S. 27 - 28.

Scheunpflug, A.: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP 19 (1996) 1, S. 9 - 14.

Scheunpflug, A./Seitz, K.: Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg 1993, S. 57 - 75.

Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main 2000.

Scheunpflug, A./Schröck, N.: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Hg.: Brot für die Welt. Stuttgart 2000.

Seitz, K.: Die Globalisierung als Herausforderung für Schule, Pädagogik und Bildungspolitik. In: forum der unesco-projekt-schulen (2001)4, S. 13 - 23.

Treml, A.K.: Desorientierung überall - oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg 1993, S. 15 - 36. (a)

Treml, A.K.: Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg 1993, S. 111 - 134. (b)

Treml, A. K.: Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: ZEP 19 (1996) 1, S. 2 - 8.

VENRO (Hg.): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht - Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn 2000 (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10).

Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne. Berlin 1993 (4. Aufl.).
Wizemann, T.: Leserbrief. Anmerkungen eines „zahlenden“ Teilnehmers der Tagung „Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik“ in Bad Boll. In ZEP 22 (1999) 1, S. 28 - 29.

Dr. Barbara Asbrand, geb. 1967; Grundschullehrerin; Promotion in Erziehungswissenschaften über interreligiösen Religionsunterricht; arbeitete viele Jahre für den Weltladen-Dachverband e.V.; derzeit Habilitationsstipendiatin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg; Veröffentlichungen zu Religionsunterricht, Fremdverstehen und Umgang mit Differenz, Globalem Lernen und Fairem Handel.

