

Seitz, Klaus

Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch? Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23 (2000) 3, S. 11-18



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Klaus: Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch? Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23 (2000) 3, S. 11-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-62525 - DOI: 10.25656/01:6252

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-62525>

<https://doi.org/10.25656/01:6252>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

23. Jahrgang September 3 2000 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|----------------------|-----------|--|
| David Selby | 2 | Global Education as Transformative Education |
| Klaus Seitz | 11 | Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch? Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress |
| Traugott Schöfthaler | 19 | Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Die internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens |
| Klaus Karpen | 24 | Sind die deutschen Schulen fit für die Globalisierung? |
| Torsten Jäger | 26 | Bildung 21. Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung oder: Von der Notwendigkeit zu fragen, was wir hier eigentlich tun |
| | 29 | Vom Süden lernen. Ein Interview mit Dorothea Giesche vom INKOTA-Netzwerk, Berlin |
| Jutta Janzen | 34 | „Networking and Learning in a Changing World“. Europaweite Aktionswoche zum Globalen Lernen für Schulen und Jugendgruppen |
| Jos Schnurer | 35 | Wissenschaft für den Frieden. Bildung für Menschenrechte und Entwicklung. Das Internationale Jahr für eine Kultur des Friedens |
| Uta Allers | 37 | Mit Gemeinsamkeit und Differenz leben lernen. Über Erfahrungen mit dem NCBI-Ansatz in Berlin und Brandenburg |
| Kommentar | 39 | Nikolaus Schröck: Globales Lernen - Anspruch - Wirklichkeit - Vision |
| BDW | 41 | Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Kommission BDW / Bericht über die 6. Arbeitstagung der AG Ethnopädagogik in der DGV |
| VENRO | 44 | Bericht aus der AG Bildung im VENRO |
| | 45 | Rezensionen / Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23. Jg. 2000, Heft 3

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover

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

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

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

Titelbild: Indische Schulkinder (Foto: Gregor Lang-Wojtasik)

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

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

Zusammenfassung: Genau zehn Jahre nach dem Kongress „Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft“ der unter der Federführung des World University Service im September 1990 in Köln stattfand, ist den Errungenschaften und Perspektiven der entwicklungspolitischen Bildung mit dem VENRO-Bildungskongress erneut eine pädagogische Großveranstaltung gewidmet. Dies bietet Anlass, darüber nachzudenken, welche Fortschritte in diesem pädagogischen Arbeitsfeld während dieser Dekade erzielt worden sind. Der Beitrag bilanziert, inwieweit die vom Kölner Kongress proklamierten Forderungen umgesetzt werden konnten und bewertet, was die neunziger Jahre für das Globale Lernen gebracht haben.

Der Bildungskongress in Köln markiert eine sichtbare Zäsur im Werdegang der entwicklungspolitischen Bildung. Angesichts des bildungspolitischen Signals, das von diesem Großereignis ausging, ist zu vermuten, dass in zukünftigen Chroniken der Entwicklungspädagogik deren jüngste deutsche Zeitgeschichte in die Epochen „vor Köln“ und „nach Köln“ unterteilt wird. Denn erstmals hatten Nichtregierungsorganisationen und die Kultus- und Entwicklungsministerien von Bund und Ländern gemeinsam zu einem pädagogischen Kongress eingeladen und die Anliegen der entwicklungspolitischen Bildung auf eine gemeinsame Agenda gesetzt. Die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer wie auch die Vertreterinnen von Kultusministerkonferenz, Bundes- und Landesministerien, Entwicklungsorganisationen und Aktionsgruppen bekräftigten einhellig, dass der Auseinandersetzung mit Fragen des Nord-Süd-Konflikts zukünftig ein höherer Stellenwert in Bildungspolitik und Unterrichtspraxis zukommen muss. Einem brisanten politischen Gegenstandsbereich, dem dreißig Jahre lang allenfalls ein Nischendasein in den Curricula zugestanden worden war und der von Bildungsadministration und Lehrkräften mit spitzen Fingern angefasst wurde, schien endlich die überfällige Anerkennung zuteil zu werden. Die entwicklungspolitische Bildung, der zeitweise der Ruch des Subversiven anhaftete, wurde nun zum unverzichtbaren Bestandteil des schulischen Bildungsauftrages erklärt. Mit rund 600 Teilnehmenden, einer positiven Rezeption in den Medien und dem aufsehenerregenden Auftritt Paulo Freires erzielte die Botschaft des Kölner Kongresses zudem eine öffentliche Resonanz, wie sie entwicklungspädagogischen Tagungen und Events zuvor nicht beschieden war.

Der Kölner Kongress erscheint im Rückblick vor allem deshalb als eine auffällige zeitgeschichtliche Wegmarke, da er just in den ereignisreichen Tagen eines weltpolitischen Umbruchs plazierte: 1990 war das Jahr, mit dem das Ende des Kalten Krieges und die Systemkonfrontation zwischen Ost und West, in deren Schatten die Nord-Süd-Politik jahrzehntelang stand, endgültig besiegelt wurde, in dem die deutsche Wiedervereinigung vollzogen und die Ära einer multipolaren „neuen Weltordnung“ eingeläutet wurde - die sich allerdings schnell, wie der Golfkrieg erschreckend demon-

Klaus Seitz

Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch?

Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress

strierte, als nicht minder militant, unfriedlich, spannungreich und ungerecht erweisen sollte. Das Jahr 1990 markiert den konkurrenzlosen Siegeszug des globalen Kapitalismus - mit ihm beginnt aber auch das Jahrzehnt der großen Weltgipfel und Weltkonferenzen, auf denen die Staaten der Welt um kooperative Lösungen für die Bewältigung der gemeinsamen Überlebensprobleme der Menschheit gerungen haben.

So gesehen war es einfach an der Zeit, über die Aufgaben nachzudenken, die dem Bildungswesen angesichts der neuen globalen Herausforderungen zuwachsen, und war der „Kairos“ zweifellos gekommen, sich über die Anforderungen an ein Globales Lernen quer durch das Spektrum und die Ebenen der Akteure in der Bildungsarbeit hinweg zu verständigen.

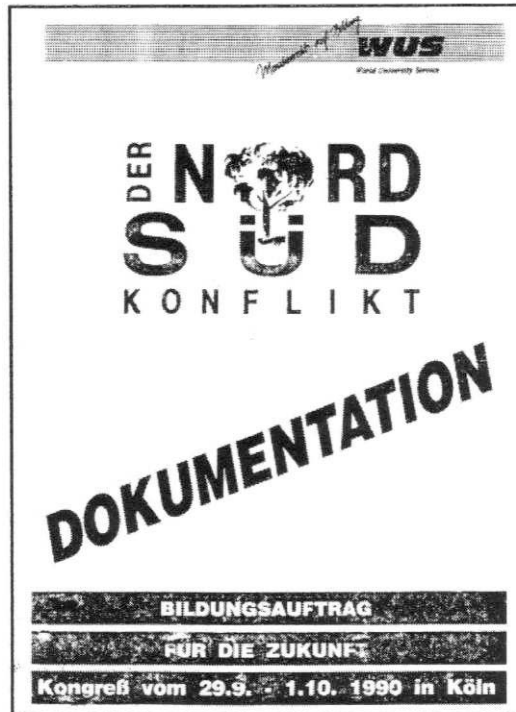
Wenn ich mich der mir gestellten Aufgabe zuwende, zu bilanzieren, was aus den Forderungen von Köln geworden ist und eine Standortbestimmung des Globalen Lernens „10 Jahre nach Köln“ vorzunehmen, so muss ich zunächst feststellen, dass 1990 in Köln von „Globalem Lernen“ ebensowenig die Rede war wie von „Globalisierung“. Verblüffenderweise spielten jene Vokabeln, die den entwicklungstheoretischen bzw. entwicklungspädagogischen Diskurs heute beherrschen, vor zehn Jahren überhaupt keine Rolle, ja wurden im Konferenzgeschehen vermutlich (vgl. WUS 1991) noch nicht einmal erwähnt.

Gewiss sind wichtige Elemente der Programmatik, die heute mit dem Konzept eines Globalen Lernens verbunden wird, älter als die modische Floskel selbst. Die Ansätze einer Erziehung zur globalen Weltsicht werden in entwicklungs- und friedenspädagogischen Zusammenhängen schon seit Jahrzehnten praktiziert, wenngleich es nicht für notwendig befunden wurde, dies auf den entsprechenden Begriff zu bringen. Auch muss man bedenken, dass Vokabel und Programm einer „Global Education“ im anglo-amerikanischen Raum bereits seit den späten sechziger Jahren verbreitet sind. Für den deutschen Zusammenhang aber ist der Diskurs über ein „Globales Lernen“ unstrittig ein äußerst junges Phänomen,

das erst „nach Köln“ aufkam und letztlich auf die Globalisierungsdebatte reagiert, die ebenfalls erst im Verlaufe der neunziger Jahren eine stürmische Konjunktur erfuhr. So gesehen bezeichnet der Kölner Kongress vielleicht gar nicht so sehr den Beginn eines neuen entwicklungspädagogischen Diskurses, als vielmehr das Ende der alten, auf das Nord-Süd-Gefälle fixierten, aufklärerischen Didaktik einer entwicklungspolitischen Bildung, deren Weltsicht, mehr als ihr lieb sein konnte, letztlich an die epochaltypische Vorstellung einer bipolaren Welt gekoppelt blieb, einer vom Ost-West-Gegensatz beherrschten Welt, in der die Dritte Welt nur als eine abgeleitete Residualkategorie in den Blick gekommen ist.

Theorie und Praxis der entwicklungspolitischen Bildung wurden in den letzten Jahren in eine Theorie und Praxis des „Globalen Lernens“ überführt. Es wäre zu prüfen, ob mit diesem begrifflichen Wandel, der den entwicklungspädagogischen Trend der neunziger Jahre wesentlich charakterisiert, tatsächlich konzeptionelle Errungenschaften verbunden sind, Errungenschaften, die neue Ausblicke eröffnen und einen pädagogischen Aufbruch zu mobilisieren vermögen. Aber dieser Frage sind andere Beiträge in dieser Ausgabe gewidmet - hier sei zunächst und mit besonderem Blick auf die Schule bilanziert, inwieweit die 1990 artikulierten bildungspolitischen Forderungen im Laufe des Jahrzehntes eingelöst werden konnten, oder ob die neunziger Jahre nicht vielmehr als ein verlorenes Jahrzehnt für die entwicklungspolitische Bildung bzw. das Globale Lernen abgehakt werden müssen.

Die Unzulänglichkeiten bei der unterrichtlichen Behandlung des Lernbereichs Dritte Welt/Eine Welt hatte Rudolf Schmitt in seinem Kölner Grundsatzreferat mit der Formel „zu spät, zu sporadisch, zu kognitiv“ prägnant auf den Punkt gebracht (vgl. WUS 1991, S. 74 ff.). Und nach dem eindrucksvollen Perspektivwechsel, den die Vorträge von Paulo Freire und David Simo ermöglichten, wie auch nach den Ergebnissen verschiedener Arbeitsgruppen, die Aspekte einer interkulturellen und anti-rassistischen Bildung erörtert hatten, musste diese Trias der schwerwiegenden Mängel der offiziellen Curricula noch um das kritische Attribut „zu eurozentrisch“ ergänzt werden. Gleichzeitig dokumentierten die vielfältigen Beiträge des Kongresses aber auch, dass die Wirklichkeit von Unterricht und Schule natürlich nicht mit den Bildungsplänen deckungsgleich ist, sich vielmehr in den Nischen der staatlichen Rahmenvorgaben auch die alternative Praxis einer weltoffenen, engagierten, ganzheitlichen und handlungsorientierten Bildungsarbeit eingenistet hat. Die



lokalen Dritte-Welt-Initiativen und die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen haben sich dabei als wesentliche Akteure, Impulsgeber und Ressource für das entwicklungsbezogene Lernen gerade auch an Schulen erwiesen, wobei deren Erfahrungsschatz und Innovationspool von Schule und Bildungsverwaltung noch viel zu wenig genutzt wurde. Vor dem Hintergrund dieser Defizitanalyse formulierten die Kongressteilnehmerinnen in der Abschlusserklärung eine Reihe von Selbstverpflichtungen und bildungspolitischen Forderungen, die sich, wohlwissend, damit einige wichtige Nuancen der Argumentation zu unterschlagen, zu folgenden acht Kernaussagen bündeln lassen:

1. Die eurozentrische Weltsicht, die unsere Bildungspläne prägt, soll ersetzt werden durch multikulturelle Perspektiven und damit Offenheit für andere Leitbilder und Kulturen ermöglichen.
2. Die Auseinandersetzung mit den internationalen Verflechtungen unserer Gesellschaft, Politik und Wirtschaft muss zu einer Querschnittsaufgabe aller Fächer und Schulstufen werden.
3. Schule und Bildungsarbeit müssen handlungs- und erfahrungsorientierte Lernformen praktizieren.
4. Menschen aus anderen Kulturen sollen verstärkt in Bildungsprozesse eingebunden und der internationale Schüler- und Lehrerinnen-Austausch soll intensiviert werden.
5. Der Lernbereich „Dritte Welt/Eine Welt“ ist obligatorisch und in interdisziplinärer Weise in der Lehrerbildung zu verankern.
6. Schule und Lehrerbildung sollen sich für eine engere Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen öffnen.
7. Die Kooperation von Bund, Ländern und Nichtregierungsorganisationen in Fragen der entwicklungspolitischen Bildung soll verbessert werden.
8. Bund, Länder und Gemeinden sollen die finanzielle Unterstützung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit deutlich erhöhen.

Leider ist es an dieser Stelle nicht möglich, eine empirisch fundierte Analyse der möglichen Fortschritte vorzunehmen, die im Blick auf die vielfältigen Forderungen erzielt oder nicht erzielt werden konnten. Während mit den Ergebnissen des DFG-Forschungsprojektes zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung eine empirisch gestützte Bestandsaufnahme vorliegt, die eine Bewertung der qualitativen wie quantitativen Verankerung des Lernbereichs in den verschiedensten Bildungsbereichen und Bildungsmedien bis zum Jahr 1990 ermöglicht (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995), stehen vergleichbare Quer- und Längsschnittanalysen für die neunziger Jahre bislang aus. Angesichts der unbefriedigenden Datenlage kann daher nur eine subjektiv gefärbte Einschätzung einiger Trends versucht werden.

1. Curriculare Verankerung des Lernbereichs

„Bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die 'Eine Welt' ist auch die Schule gefordert, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Diese Erziehungsaufgabe ist insgesamt so bedeutsam, daß sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muß (...)“ Mit dieser Kernaussage aus der KMK-Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ aus dem Jahr 1997 (KMK 1997, S. 7) hat die Kultusministerkonferenz ein zentrales Anliegen des Kölner Bildungskongresses nachdrücklich bekräftigt und für die Legitimation der entwicklungsbezogenen Bildung als unverzichtbarem Element des schulischen Bildungsauftrages eine Lanze gebrochen.

Die für einzelne Bundesländer vorliegenden themenspezifischen Lehrplansynopsen (z.B. EPIZ 1997) stützen die Vermutung, dass in den heute gültigen Lehrplänen entwicklungs- und weltpolitische Themen, Lehreinheiten zu Fragen der Dritten Welt und zu den globalen Problemen in allen Schularten und Schulstufen, wie auch in den meisten hierfür einschlägig relevanten Fächern verankert sind. Die Auseinandersetzung mit Armut und Reichtum in der Welt oder die Hinführung zur Lebenswirklichkeit von Kindern in anderen Weltregionen ist heute auch unstrittig, anders noch als vor einer Dekade, als notwendiges Element des Unterrichts in der Primarstufe anerkannt. Entsprechend betont auch die KMK-Empfehlung, dass der Unterricht über diese Fragen „so früh wie möglich“ beginnen sollte (KMK 1997, S. 13). Und schließlich bieten die aktuellen Lehrpläne auch über die obligatorisch vorgeschriebenen entwicklungsbezogenen Lehrpläneinheiten hinaus vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für eine fächerübergreifende Beschäftigung mit der Eine-Welt-Thematik (vgl. Schmitt 1997, S. 37 ff.), zumal die Freiräume, die die neue Lehrplangeneration für extracurriculare Aktivitäten eröffnet, größer geworden sind. Doch es liegt auf der Hand, dass der Umgang mit diesen Freiräumen wesentlich von der Motivation und Kompetenz der Lehrkräfte abhängt. Die derzeit überalterte Lehrerschaft an deutschen Schulen dürfte jedoch in Ausbildung und Fortbildung herzlich wenig von der komplexen Materie einer Didaktik der Entwicklungsfragen bzw. des Globalen Lernens erfahren haben, so dass es für die Hoffnung, die in den Rahmenplänen gegebenen optionalen Potentiale würden besonders für einen engagierten entwicklungsbezogenen Unterricht genutzt, nur wenig Anlass gibt.

Trotz des insgesamt gewachsenen Stellenwerts, den internationale und globale Themen in den Lehrplänen zwischenzeitlich erhalten haben, kann die curriculare Verankerung dieses Themenfeldes nach wie vor weder quantitativ noch qualitativ befriedigen. In der Umsetzung der KMK-Empfehlung wie der in allen Schulgesetzen der Bundesländer proklamierten Erziehung zur Völkerverständigung bestehen erhebliche Vollzugsdefizite. Es ist davon auszugehen, dass der Anteil entwicklungsbezogener Themen noch unter dem spärlichen Quantum von 2% der gesamten Unterrichtszeit liegt, das die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung kürzlich für den Stand der Umweltbildung in Deutschland konstatierte und als unzureichend kritisierte (vgl. BLK 1998). Vor allem aber kann noch immer nicht davon die Rede sein,

dass die Bundesländer der in der Agenda 21 festgelegten Verpflichtung nachgekommen sind, die Curricula so grundlegend zu überarbeiten, dass der Themenkomplex „Umwelt und Entwicklung“ als Querschnittsthema auf allen Ebenen des Bildungswesens zur Geltung kommt (Agenda 21, Kapitel 36, Absatz 36.5). International vergleichende Studien zeigen (vgl. hierzu u.a. Gross 1998) dass verschiedene Länder wie Australien, Dänemark oder Japan bereits unmittelbar nach Unterzeichnung der Agenda 21 damit begonnen haben, das Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung bildungspolitisch umzusetzen, während in Deutschland erst im vergangenen Jahr durch die Bund-Länder-Kommission ein Förderprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aufgelegt werden konnte, das allerdings, als Modellprojekt angelegt, auf die Lehrplanentwicklung nur wenig Einfluss nehmen dürfte.

Ohne nun speziell auf Deutschland einzugehen, beklagt der letzte Sechsjahresbericht der UNESCO über die Fortschritte bei der Umsetzung der UNESCO-Empfehlung für eine Erziehung zur internationalen Verständigung, dass sich die Kenntnis, die Schüler von den globalen Problemen haben, in der Regel nicht der systematischen Bearbeitung im schulischen Unterricht verdankt, als vielmehr auf den Einfluss der Massenmedien zurückzuführen sei (vgl. UNESCO 1997). Entsprechend oberflächlich und unzusammenhängend fällt dieses Wissen in der Regel aus. Und eine in den USA erschienene aktuelle Bestandsaufnahme zum Stand der Global Education in fünfzig Staaten der Erde benennt als entscheidende Hindernisse für die Realisierung eines globalen Lernens neben der mangelhaften Motivation und Kompetenz der Lehrkräfte wiederum die unzureichende Einbeziehung einer globalen Perspektive in den Curricula (vgl. Tye 1999).

Im Blick auf die Bildungspläne der Sekundarstufen ist vielfach gar nicht so sehr der Mangel an einschlägigen Dritte-Welt-Themen das Problem, als vielmehr deren zusammenhangslose Vielfalt und fragmentierte Anordnung. Es fehlt an einer systematischen, spiralcurricular eingeführten und didaktisch begründeten Konzeption und Hinführung zu diesem pädagogischen Arbeitsfeld. Und nach wie vor werden Fragen der weltweiten Entwicklung und der Nord-Süd-Beziehungen als zusätzliche, additive und isolierte Themenfelder gehandhabt, die mit anderen Unterrichtsthemen in keinem unmittelbaren Zusammenhang stehen. Die Entwicklungsfrage erscheint darüber hinaus als ein Gegenstandsbereich, der mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nichts zu tun hat, eine Fernproblematik, für die man nur mit Mühe Betroffenheit zu wecken vermag: „Landflucht am Beispiel Indien“, „Raumwirksamkeit sozioökonomischer Strukturen in Schwellenländern“. Dabei ist dem Globalen Lernen in seinem heutigen Verständnis nicht daran gelegen, die Lernenden mit fernen Problemen, mit denen sie nichts am Hut haben, zu traktieren und zu überfordern, und sie von außen an ein bloß abstraktes Wissen um eine Globalität, die jenseits ihres Erfahrungshorizontes liegt, heranzuführen. Vielmehr zielt globales Lernen darauf ab, zu einem differenzierten Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswirklichkeit, die längst in globale Zusammenhänge verflochten ist, anzuregen und die Wirklichkeit der Weltgesellschaft gewissermaßen von innen heraus sichtbar zu machen. Die Ausbil-

derung einer Kompetenz für ein Denken und Handeln im Welthorizont hängt nicht so sehr von zusätzlichem neuem Lernstoff ab, der sich auf ferne Gegenstandsbereiche bezieht, als vielmehr von einer perspektivisch eingeführten Kontexterweiterung, die sich grundsätzlich auch an jedem konventionellen Lerngegenstand vollziehen lässt. Die Weltbezüge der Lebenswirklichkeit zu enträtseln ist der eigentliche Ausgangspunkt des Prinzips einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung, ja mehr noch, den Blick dafür zu eröffnen, dass Lebenswelt, Heimat und Identität, individuelle Lebens- und kollektive Entwicklungsperspektiven unter den Bedingungen einer vernetzten Welt gar nicht mehr anders als im Welthorizont begriffen werden können.

Es ist als ermutigendes Signal zu werten, dass nun „Globales Lernen“ beispielsweise in Hamburg, neben der Umweltbildung und dem Interkulturellen Lernen, ausdrücklich als neues Aufgabengebiet der Schulen eingeführt werden soll; und es ist überfällig, dass, wie im neuen Berliner Schulgesetz, der Bildungsauftrag der Schule auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet wird. Doch es wäre noch nicht viel gewonnen, würde damit nur das Auswech-seln, Erneuern oder Ergänzen entwicklungsrelevanter Unterrichtsthemen motiviert, wenn nicht zugleich ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel, eine prinzipielle Horizont-erweiterung schulischen Lernens vollzogen wird. Die bloße Zunahme von Entwicklungsthemen in den Curricula, die für die neunziger Jahre zu verzeichnen ist, mag daher aus der Sicht einer hergebrachten entwicklungspolitischen Aufklärungsdidaktik als großer Fortschritt gewertet werden, aus der Sicht des Globalen Lernens ist sie dies noch lange nicht.

2. Internationalität und Interkulturalität des Bildungskanons

Dies wird auch nochmals deutlich, wenn wir uns den nationalen Provinzialismus des schulischen Bildungskanons vor Augen führen, der ja bereits im Verlauf des Kölner Kongresses nachdrücklich kritisiert worden war. Die mangelhafte Internationalität der schulischen Allgemeinbildung zählt auch zu den drei eklatanten Schwächen der heutigen Schule, die der wegweisende Wissens- und Bildungsdelphi des BMBF diagnostiziert:

- Während es heute vor allem auf vernetztes, interdisziplinäres, systemisches Denken ankommt, tradiert der anachronistische Fächerkanon der Schule eine parzellierte Weltsicht;
- während angesichts der ungeheuren Dynamik der Wissensentwicklung die Methodenkompetenz sich selbst als jeweils relevante Wissen eigenständig und neugierig beschaffen und aneignen zu können, unverzichtbar wird, bleibt die Schule weitgehend fixiert auf die Vermittlung abfragbarer Wissensbestände, die dann, wenn die Schüler die Schule verlassen, meist schon wieder veraltet sind;
- und schließlich sozialisiert die Schule für eine nationale Lebenswelt, während doch inzwischen eine Internationalisierung der Bildung geboten ist (vgl. BMBF 1999).

Der Provinzialismus des deutschen Bildungssystems macht sich nicht nur an der mangelhaften internationalen Kompatibilität von Bildungsabschlüssen und Bildungsbausteinen fest, sondern insbesondere an dem anhaltenden

Mythos einer homogenen nationalen Kultur, der Lernziele und Lerninhalte nach wie vor prägt. Seitdem in England 1988 ein National Curriculum eingeführt worden war, kommt der Streit darüber, inwieweit darin nur das Mittelklassewissen des weißen, bürgerlichen, englischen Mannes (vgl. McLaren 1999) zum Ausdruck gebracht und reproduziert wird, nicht mehr zur Ruhe. Ein solcher ideologiekritischer Minderheitendiskurs, der die Prinzipien der Dominanzkultur radikal dekonstruiert, wird in Deutschland, längst nicht in dieser Schärfe, allenfalls im Rahmen der Kritik am monolingualen und nationalen Habitus einer de facto multilingualen und multikulturellen Schule (vgl. Gogolin 1994) geführt. Es liegt auf der Hand, dass die dominante Bindung der Unterrichtsinhalte an nationale Werte und an die Beherrschung der deutschen Sprache der multikulturellen Realität der Schulklassen ebenso wenig gerecht werden kann, wie den Herausforderungen, die das Leben in einer pluralistischen Weltgesellschaft an die nachwachsende Generation stellt.

Die Internationalisierung der Bildung wird nicht zuletzt von Seiten der Wirtschaft gefordert, die die Befürchtung hegt, das deutsche Bildungssystem sei „der internationalen Konkurrenz der Köpfe“ (vgl. BDA 1998, S. 5) nicht mehr gewachsen. Und tatsächlich scheinen jüngste Studien auch zu belegen, dass deutsche Schulabgänger denkbar ungünstige Voraussetzungen mitbringen, um in einer internationalisierten Arbeitswelt bestehen zu können: So lernen deutsche Schülerinnen im Vergleich zu anderen EU-Ländern wesentlich weniger Fremdsprachen, im Schnitt gerade einmal 1,2, während z.B. in Finnland die Schüler mit durchschnittlich 2,4 Fremdsprachen vertraut gemacht werden. Und bedenklich stimmt auch das Ergebnis einer von der Bertelsmann-Stiftung vorgelegten aktuellen Analyse aller bundesdeutschen Gymnasiallehrpläne im Blick auf die ökonomische Bildung: die Auseinandersetzung mit der Internationalisierung der Wirtschaft bewege sich in der Schule auf einem quantitativ wie qualitativ völlig unzureichenden Niveau (vgl. Bertelsmann-Stiftung 1999).

Ein bemerkenswerter Schub in Richtung auf die überfällige Internationalisierung der Curricula ist von der im Maastrichter Vertrag der Europäischen Union verankerten Verpflichtung zur „Entwicklung einer europäischen Dimension im Bildungswesen“ (Artikel 126, Kapitel 3) zu erwarten. So sticht im neuen Berliner Schulgesetz positiv ins Auge, dass der anachronistische Bezug auf eine Erziehung zur "Liebe zu Volk und Vaterland" entfällt und an dessen Stelle auf die Grundlagen der europäischen Geschichte, Kultur und Politik (§2,2) verwiesen wird, um die fundamentalen Werte des Bildungsauftrags zu begründen. Wenn es gelingt, die beginnende Europäisierung des Bildungswesens mit der nötigen Sensibilität gegenüber regionalen Minderheiten (und der kritischen Reflexion der Unterdrückung von Minderheiten, die im Namen der nationalen Erziehung fast überall in Europa praktiziert worden war) zu entfalten, dann bietet die Stärkung der europäischen Dimension im Bildungswesen, so paradox es klingt, gerade eine Chance zur Überwindung eines rigiden „Eurozentrismus“, könnten damit doch generell die Relativierung nationaler und partikularistischer Identitäten einhergehen und Perspektiven einer kosmopolitischen Einstellung sichtbar werden.

3. Bildungsmedien und neue Lernformen

Die Bedeutung von Unterrichtsmaterialien als Katalysatoren für das entwicklungspolitische Lernen in den Schulen kann kaum unterschätzt werden. Dies um so mehr, als man feststellen muss, dass eine andere entscheidende Quelle für unterrichtliche und didaktische Innovationen, die Einstellung von Junglehrer(inne)n, in den letzten Jahren mehr oder weniger versiegt ist. Verschiedene Erhebungen belegen, dass die Unterrichtsmaterialien der Nichtregierungsorganisationen von den Lehrenden häufig als die wichtigste Quellen und Motivationsträger für die unterrichtliche Behandlung der „Dritten Welt“ benannt werden, weit vor der pädagogischen Ausbildung und der Lehrerfortbildung (vgl. z.B. Blumenthal/Herzka 1991).

Für den Zeitraum zwischen 1949 und 1990 ist die Veröffentlichung von rund 2500 entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien im deutschsprachigen Raum belegt (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995). Und in den neunziger Jahre sind pro Jahr nochmals durchschnittlich 160 neue didaktische Publikationen zum Lernfeld „Dritte Welt/Eine Welt“ vorgelegt worden, mit insgesamt leicht steigender Tendenz. So kann man heute davon ausgehen, dass für fast jede Weltregion, für fast jedes entwicklungspolitische Interessengebiet und für alle Schultypen und Altersstufen angemessenes und aktuelles Arbeitsmaterial für den Unterricht zur Verfügung steht - Materialien, die in der Regel außerordentlich bunt und attraktiv aufgemacht sind, auf Methodenvielfalt und Handlungsorientierung setzen, und mit den kaum leserlichen, eng bedruckten und theorielastigen Quellentextsammlungen, die den „grauen Markt“ noch vor gut 25 Jahren beherrschten, herzlich wenig zu tun haben. Während man in den siebziger Jahren in erster Linie den Mangel an geeigneten didaktischen Arbeitshilfen beklagen musste, um demgegenüber in den achtziger Jahren vor der neuen Unübersichtlichkeit des Marktes und der schwierigen Zugänglichkeit der Materialien zu kapitulieren, so kann man heute getrost feststellen, dass hinsichtlich der Materiallage die Desiderata weitgehend erfüllt sind: der Pool der entwicklungspolitischen Bildungsmedien lässt an Vielfalt und Aktualität wenig zu wünschen übrig, und er ist mittlerweile über Übersichtslisten, kommentierte Bibliographien, elektronische Datenbanken und zentrale Bezugsadressen bestens erschlossen. Durch erfolgreiche Kooperationen zwischen etablierten Schulbuchverlagen, Nichtregierungsorganisationen und pädagogischen Initiativen verschwimmt auch die Grenze zwischen klassischem Schulbuch und themenspezifischem Unterrichtsmaterial zusehends. Die publizistischen Erfolge von didaktischen Arbeitshilfen wie dem Handbuch „Die Zukunft denken - die Gegenwart gestalten“ oder der vom Verein für Friedenspädagogik initiierten CD-Rom „Global lernen“, die beide in breiten verlegerischen Kooperationen, wie sie zehn Jahre zuvor kaum denkbar waren, herausgegeben wurden, zählen zu den herausragenden Errungenschaften der entwicklungsbezogenen Bildung in den neunziger Jahren. Dass es den Nichtregierungsorganisationen und entwicklungspädagogischen Informationsstellen im Februar 2000 erstmals gelang, im Rahmen einer gemeinsamen Sonderschau ihre reichhaltigen Materialien zum Globalen Lernen bei der interschul/didacta in Köln zu präsentie-

ren, ein Novum auf einer Bildungsmesse in Deutschland, dokumentiert weiterhin die gewachsene Anerkennung, die den entwicklungsbezogenen Bildungsmedien heute zuteil wird.

Auch im Bereich der Neuen Medien, deren Bedeutung sich 1990 noch nicht annähernd abschätzen ließ (in dieser schnelllebigen Zeit, in der uns URL-Adressen längst vertrauter sind als die komplizierte Chiffrierung von Bibelstellen, vergisst man schnell, dass beispielsweise das World Wide Web als das Netz der Netze auf der Grundlage der Programmiersprache HTML erst 1993 realisiert wurde!) haben EntwicklungspädagogInnen rechtzeitig mitgemischt. Mit dem Eine-Welt-Internet-Portal (www.eine-welt-netz.de) ist es mittlerweile gelungen, die wichtigsten deutschsprachigen Web-Sites zur entwicklungsbezogenen Bildung und zum Globalen Lernen im Internet zu bündeln, eine Errungenschaft, wie sie für viele andere pädagogische Arbeitsfelder noch längst nicht selbstverständlich ist. Zu bedenken gibt allenfalls, dass das Internet als Medium globalen Lernens in der Unterrichtspraxis in Deutschland sicherlich noch nicht annähernd so intensiv und kreativ genutzt wird, wie dies z.B. in den USA, in Kanada oder Australien der Fall ist (man denke nur an die unzähligen Internet-Schulprojekte mit den „Travel Buddies“ oder im Rahmen der Modelle eines „Global Classroom“).

4. Öffnung für außerschulische Initiativen /Institutionelle Kooperation zwischen Bund, Ländern und Nichtregierungsorganisationen

Während sich z.B. in Österreich und in der Schweiz das entwicklungspädagogische Arbeitsfeld lange Zeit auf eine recht vertrauensvolle Kooperation zwischen Regierungsstellen und Zivilgesellschaft stützen konnten, waren die Bemühungen um eine Implementierung der entwicklungspolitischen Bildung in die schulische Regelpraxis in Deutschland in der Vergangenheit von erheblichen Berührungängsten, unüberbrückbaren programmatischen Differenzen und Kommunikationsströmungen zwischen Bundesregierung, Bildungsadministration und entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen blockiert. Mit dem ersten großen gemeinsamen Projekt, das im Kölner Bildungskongress mündete, schien endlich der Bann gebrochen. Mit der Einrichtung der von Bund, Ländern und NROs gemeinsam getragenen Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim WUS, die die Kommunikation zwischen den verschiedenen staatlichen und nichtstaatlichen Spektren der entwicklungsbezogenen Bildung gewährleistet, konnte eine wesentliche Forderung des Kölner Kongresses schnell realisiert und der weiteren Kooperation der Weg geebnet werden. Mittlerweile dürfte sich bei Bildungspolitikern jeglicher Couleur die Erkenntnis durchgesetzt haben, dass eine Qualifizierung der entwicklungsbezogenen Bildung im formalen Bildungssystem ohne Rückgriff auf außerschulische Initiativen und ohne die Zusammenarbeit mit den Nichtregierungsorganisationen, denen in diesem Arbeitsfeld eine Pionierrolle zukommt, nicht gelingen kann. Auch von den einzelnen Schulen wird heute im Rahmen der Schulentwicklungsprogramme ausdrücklich die Kontaktaufnahmen mit Initiativen im kommunalen Umfeld und der Aufbau von lo-

kalen Netzwerken verlangt, wie dies beispielhaft im nordrhein-westfälischen Programm „Gestaltung des Schullebens, Öffnung von Schule“ (GÖS) zum Ausdruck kommt.

Mittlerweile konnte ein bundesweites Netz von rund 30 Schulberatungsstellen und entwicklungspädagogischen Informationszentren aufgebaut werden, die meist in unabhängiger Trägerschaft außerhalb der staatlichen Einrichtungen angesiedelt sind, aber in enger Verbindung mit den pädagogischen Landesinstituten oder den Einrichtungen der Lehrerbildung stehen und in der Regel aus öffentlichen Mitteln kofinanziert werden. Allerdings kann noch nicht davon die Rede sein, dass damit der objektive Beratungs- und Fortbildungsbedarf bereits flächendeckend befriedigt sei. Und jüngste Entwicklungen, wie die massive Kürzung der Schulberatungsstelle Globales Lernen in Hessen und die Gefährdung manch anderer entwicklungspädagogischer Einrichtungen zeigen, dass dieses lebendige Netz pädagogischer Beratung und Innovation alles andere als fest etabliert ist, seine institutionelle Absicherung vielmehr Jahr für Jahr höchst prekär erscheint. Globales Lernen kann sich demgegenüber im anglo-amerikanischen Raum, anders als in Deutschland, auf eine schon mehrere Dekaden umfassende institutionelle Verankerung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Curriculumentwicklung, der Lehrerbildung wie auch auf eine hohe Akzeptanz in der Bildungspolitik stützen. So waren in den USA bereits in den siebziger Jahren mehr als 60 eng mit Hochschulen und Bildungseinrichtungen verknüpfte Forschungs- und Entwicklungszentren für Global Education tätig, lange bevor hierzulande das Konzept eines Globalen Lernens überhaupt rezipiert worden ist.

5. Finanzierung der entwicklungsbezogenen Bildung

Das Scheitern der Bemühungen um eine Verbesserung der desolaten Finanzierungsbedingungen ist eindeutig auf der Schattenseite einer Bilanz zum Stand des Globalen Lernens in den neunziger Jahren zu verbuchen. Den wiederholt - sei es von Seiten der Landesnetzwerke, des ABP der EKD oder zuletzt vom Verband Entwicklungspolitik VENRO - unternommenen Vorstößen zur Errichtung einer Bund-Länder-Stiftung zur Förderung der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit war bislang kein Erfolg beschieden. Auch unter einer rot-grünen Bundesregierung liegt die Stiftungsinitiative der Nichtregierungsorganisationen, die sich im Rahmen des sogenannten Mülheimer Kreises auf eine gemeinsame Strategie verständigt hatten, derzeit auf Eis - entgegen anderslautender Signale während des Bundestagswahlkampfes. Angesichts der rigiden Sparpolitik des Bundes nützt es auch wenig, auf die fortschrittlichen und seit Jahren, z.T. Jahrzehnten (wie in den Niederlanden) erfolgreich funktionierenden Modelle einer öffentlichen Förderung der entwicklungsbezogenen Bildung zu verweisen, die von der staatlichen Administration entkoppelt tätig sind und in der die Mittelvergabe einer intermediären Instanz, an der verschiedenste gesellschaftliche Kräfte beteiligt sind, übertragen wird. Tatsächlich bewegt sich die Höhe der öffentlichen Förderung, die schulische und außerschulische entwicklungspädagogische Programme in Deutschland erhalten, im euro-

päischen Vergleich im untersten Drittel. Die Förderung, die der Bund über das BMZ für diesen Bereich gewährt, liegt bei weniger als 8 Pfennigen pro Kopf eines/einer jeden/r Bundesbürger(in). Selbst unter Einbeziehung der Leistungen der Länder und der EU-Gelder, die an Bildungsprogramme in Deutschland vergeben werden, kommt man bestenfalls auf eine Pro-Kopf-Förderung von 20 Pfennigen. Ein verschwindend geringer Betrag, den die öffentliche Hand für die Stärkung der Bewusstseinsbildung über globale Fragen auszugeben bereit ist, wenn man bedenkt, dass beispielsweise in den Niederlanden rund 2 DM an Steuermitteln für jede(n) Bürger(in) für diese Aufgabe eingesetzt werden. Der Anteil der Gesamtaufwendungen für Öffentlichkeitsarbeit und Bildung am Gesamthaushalt des BMZ sind von 0,34% im Jahre 1970, als sich das BMZ unter Eppler ausdrücklich der Aufgabe einer „Volksbildungsanstalt“ verschrieben hatte, auf heute (1999) rund 0,10 Prozent gesunken. Die Unzulänglichkeit dieser Förderung ist geradezu peinlich, wenn man bedenkt, dass das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) allen DAC-Mitgliedern empfiehlt, mindestens 2% der öffentlichen Entwicklungsausgaben für Maßnahmen der entwicklungsbezogenen Bewusstseinsbildung aufzuwenden, und wenn die Leitung des BMZ nicht müde wird zu betonen, die sogenannte „Inlandsarbeit“ müsse heute als dritte Säule einer zukunftsfähigen Entwicklungspolitik, neben der Projektzusammenarbeit und der globalen Strukturpolitik, begriffen werden.

Generell ist die deutsche Bildungspolitik weit davon entfernt, die finanziellen Implikationen der allenthalben proklamierten These, Bildung sei eine Investition in unsere Zukunft, einzulösen. Die Bildungsausgaben in Deutschland sind seit Jahren im Sinken begriffen, im Vergleich mit anderen OECD-Staaten ist Deutschland bei den öffentlichen Bildungsinvestitionen pro Kopf auf die hinteren Plätze abgerutscht.

Eine Bewertung der Errungenschaften bei der praktischen Etablierung der entwicklungspolitischen Bildung bzw. des Globalen Lernens „zehn Jahre nach Köln“ kann daher angesichts der Gleichzeitigkeit von Fortschritt, Stillstand und Rückschritt, nicht eindeutig ausfallen. Der gewachsenen Quantität und Qualität entwicklungsbezogener Lerninhalte und Bildungsmedien und der Verbreitung bildungspolitischer Good-Will-Erklärungen steht eine nach wie vor mangelhafte institutionelle, finanzielle und rechtliche Absicherung dieses Lernbereichs gegenüber. Entwicklungsbezogene Bildung ist in Schule, Lehrerbildung, Lehrerfortbildung, Hochschule und Bildungsplanung nach wie vor nicht hinreichend institutionalisiert. Sowohl die Lehrprüfungsordnungen als auch die hieran angelehnten Studienordnungen beziehen in der Regel die Anforderungen an ein Globales Lernen und das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung nicht mit ein. Und während, um ein anderes Beispiel zu nennen, die meisten Kultusministerien der Länder längst über ausgewiesene Umweltbildungsreferate verfügen, ist die Zuständigkeit für Globales Lernen, wenn überhaupt, bestenfalls den für die Entwicklungszusammenarbeit verantwortlichen Wirtschaftsministerien zugeordnet. Ein pädagogisches Arbeitsfeld, das dergestalt nicht in den Strukturen der Bildungsadministration selbst verankert ist, wird demgemäß auch nicht als

pädagogisches Kernanliegen, sondern nur als Fremdkörper und als partikuläre Position einer politischen Interessengruppe wahrgenommen werden, die von außen an das Bildungssystem herangetragen wird und dessen Autonomie bestenfalls irritiert.

Die Bildungspolitik hat sich die Anliegen globalen Lernens in der Regel noch nicht wirklich zu Eigen gemacht. Es wird weiterhin, wie in der Vergangenheit auch, des öffentlichen Drucks von außen, der Lobbyarbeit der Nichtregierungsorganisationen und der überzeugenden vielfältigen Lebendigkeit einer außerschulischen Bildungspraxis bedürfen, um tatsächlich eine Bildungsoffensive für ein weltoffenes und zukunftsorientiertes Lernen in Bewegung zu bringen.

Bildungspolitik in Bewegung?

Natürlich ist nicht zu übersehen, dass in den neunziger Jahren ein gewisser Ruck durch die Bildungspolitik gegangen ist. So wird auch die bereits erwähnte Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1997 verschiedentlich als Meilenstein bewertet, hat sich damit die KMK doch erstmals, nachdem ein Vierteljahrhundert lang wiederholt erfolglos um einen Konsens in Sachen entwicklungspolitische Bildung gerungen worden war, auf gemeinsame Eckdaten zur Behandlung des Lernbereichs „Eine Welt/Dritte Welt“ verständigen können. Doch diese Empfehlung kommt letztlich zwanzig Jahre zu spät. Sie hätte in einer Zeit, in der von engagierten Pädagoginnen und Lehrenden noch mühsam um die Legitimation dieses Lernfeldes gerungen werden musste, einen wichtigen Schub für Lehrplanentwicklung und Lehrerbildung freisetzen können. Es ist zu bezweifeln, ob die hier vertretenen überholten pädagogischen Orientierungen, die deutlich den entwicklungstheoretischen und entwicklungspädagogischen Paradigmen der Zeit „vor Köln“ verhaftet sind, heute noch hilfreich sind. Der KMK-Beschluss versäumt es, das Lernfeld „Eine Welt“ mit der fortgeschrittenen internationalen Debatte um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu verknüpfen, transportiert nach wie vor ein eurozentrisches Entwicklungs-Leitbild, vernachlässigt die Rolle der Nichtregierungsorganisationen als Akteure und Kooperationspartner entwicklungsbezogenen Lernens, und vertritt ein überkommenes Konzept der kulturellen Identitätsbildung, das sich schroff von der Idee einer multikulturellen Weltgesellschaft und der Ausbildung multipler Identitäten absetzt und im übrigen in eklatantem Gegensatz zu der tatsächlich wegweisenden KMK-Empfehlung zur interkulturellen Bildung (1996) steht (vgl. zur ausführlichen Kritik: Seitz 1998). Im Blick auf den Gesamtkomplex der Arbeitsfelder einer zukunftsfähigen Bildung - der Umweltbildung, dem interkulturellen Lernen, der entwicklungspolitischen Bildung und der Friedenserziehung - ist die KMK weit davon entfernt, kohärente und richtungsweisende Rahmenvorgaben vorlegen zu können, die zugleich dem fortgeschrittenen Stand der interdisziplinären Diskussion zwischen diesen pädagogischen Arbeitsfeldern gerecht werden können.

Auch dass sich die deutsche Bildungspolitik nun mittels eines BLK-Programms mit erheblicher Verzögerung auf den Weg macht, die bildungspolitischen Verpflichtungen der Agenda 21 für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung

einzulösen, kann nur auf den ersten Blick auf Seiten der Aktiva einer Bilanz des Globalen Lernens verbucht werden. Vielmehr offenbaren Genese und Gestaltung dieses Programmes gerade die institutionelle und konzeptionelle Marginalität der entwicklungspädagogischen Szene in Deutschland. Das BLK-Projekt ist programmatisch als Weiterentwicklung der Umweltbildung konzipiert und bezieht Akteure aus dem entwicklungspädagogischen Arbeitsfeld nur am Rande ein. Es muss sich zeigen, ob der nun erst aufgenommene Dialog zwischen Umweltbildung und entwicklungspolitischer Bildung die ökologische Schiefelage nachträglich noch zu korrigieren vermag. Es wäre jedenfalls als Debakel für die Bewegung des Globalen Lernens zu bewerten, wenn es nicht gelänge, die Auseinandersetzung mit Fragen der internationalen sozialen Gerechtigkeit und des Zusammenlebens in einer multikulturellen Weltgesellschaft als konstitutive Elemente einer Bildung für nachhaltige Entwicklung einzuführen.

Trotz des herausragenden Stellenwerts, der der Agenda 21 gerade auch zur Begründung bildungsreformerischer Bemühungen zukommt, sollte man freilich nicht übersehen, dass letztlich alle Weltkonferenzen der neunziger Jahre auf die herausragende Rolle der Bildung als eines Schlüsselinstrumentes zur Bewältigung der Zukunftsaufgaben der Menschheit hingewiesen haben. In allen Schlussdokumenten wurde, gewiss ein Novum in der Geschichte der Weltpolitik, eingeräumt, dass ohne eine Teilhabe der breiten Öffentlichkeit, ohne bürgerschaftliches Engagement, ohne ausreichende Sachkompetenz und Verantwortungsbewusstsein der Bürgerinnen und Bürger, und ohne die aktive Mitwirkung der zivilgesellschaftlichen Akteure die anstehende Neuorientierung der gesellschaftlichen Entwicklung nicht gelingen kann, sei es nun im Blick auf die soziale Gerechtigkeit, die ökologische Nachhaltigkeit der Produktions- und Konsumweisen, die Verwirklichung der sozialen und ökonomischen Menschenrechte oder die Gerechtigkeit zwischen Mann und Frau. Eine zukunftsfähige Entwicklung lässt sich nicht verordnen - sie muss scheitern, wenn sie sich nicht auf die Akzeptanz und Innovationsbereitschaft der Öffentlichkeit stützen kann. Die Aktivierung der Öffentlichkeit, die Einbeziehung der Nichtregierungsorganisationen und die Förderung der Bewusstseinsbildung gelten angesichts der Grenzen der Wirksamkeit staatlichen Handelns mittlerweile als unverzichtbare Instrumente bei der Bewältigung der globalen Krisen. Mit dieser Koppelung von zivilgesellschaftlicher Partizipation und entwicklungsbezogener Bewusstseinsbildung ist für die zukünftige gesellschaftliche Rolle des Globalen Lernens eine entscheidende Spur gelegt.

Generell ist die Zukunft der Bildung in den neunziger Jahren wieder stärker in das Blickfeld der politischen Aufmerksamkeit gerückt. Spätestens seitdem Tony Blair's New Labour vorgeführt hat, dass sich mit Bildungsfragen Wahlkämpfe gewinnen lassen, stehen bildungspolitische Themen nach jahrelanger Abstinenz wieder im Brennpunkt der politischen Auseinandersetzung. Die Politik reflektiert damit letztlich nur einen fundamentalen Umbruch der ökonomischen Grundlagen der modernen Gesellschaft, den Wandel von der Industriegesellschaft zur Wissensökonomie. Ob man nun die „Köln Charta“ zum lebenslangen Lernen hinzuzieht,

die im Juni 1999 recht überraschend vom G-7-Gipfel verabschiedet worden war, den Abschlussbericht der Bildungskommission für das 21. Jahrhundert der UNESCO, das Wissensdelphi des BMBF oder aber die Expertisen des Millennium-Projektes des Center for Strategie and International Studies CSIS, um nur einige der wichtigsten, gleichwohl von völlig unterschiedlichen Standpunkten aus formulierte Dokumente zur zukünftigen Bildungspolitik zu benennen - Einigkeit besteht darin, dass in der anbrechenden globalen Wissensgesellschaft die Entfaltung der menschlichen Lernfähigkeit die entscheidende Quelle für wirtschaftliches Wachstum, Beschäftigung und soziale Kohärenz bilden. Globalisierungsdruck und verschärfter internationaler Wettbewerb forcieren zudem die Notwendigkeit, das verfügbare Humankapital zu mobilisieren. Die neue, flexible und internationalisierte Arbeitswelt „will require new kinds of workers: more educated, more accustomed to rapid change, more willing and able to take responsibility for running elements of the Company. And always, always thirsting to learn“ (CSIS 1997, S. 21).

In unseren Bildungssystemen werden sich in den nächsten Jahren unter dem wachsenden Globalisierungsdruck gewaltige Umbauten vollziehen. Die Gefahr liegt auf der Hand, dass dabei die Programmatik eines lebenslangen Lernens und einer weltoffenen Erziehung unversehens für die Anpassung des Menschen an die Erfordernisse des kapitalistischen Weltmarktes funktionalisiert wird. Tatsächlich aber stehen die Werte und Prinzipien eines Globalen Lernens, das an die aufklärerische Tradition weltbürgerlicher Erziehung anknüpft, in krassem Gegensatz zu den Weltbeherrschungsimperativen und den hegemonialen Strategien des ökonomischen Globalismus. Globales Lernen kann sich daher auch nicht in der Ausbildung internationaler Kommunikationskompetenzen und „weltmännischer“ Gewandtheit erschöpfen, die es dem Global Player erlauben, sich an allen Orten der Welt strategisch erfolgreich und kontextuell angemessen zu behaupten. Globales Lernen zielt vielmehr wesentlich auf die Fähigkeit und Bereitschaft, die höchst disparate Entwicklung zur Weltgesellschaft auch aus der Sicht der Leidtragenden des Globalisierungsprozesses wahrzunehmen und zu bewerten. Die Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen ist eine Reaktion auf die Globalisierung der Entwicklungsproblematik, verweigert sich aber einer pädagogischen Apologetik des globalen Zeitalters.

Allerdings sollten sich die Promotoren des Globalen Lernens gegenüber dem derzeit von ökonomischen Erwägungen inspirierten Dialog um eine zukunftsfähige Bildung öffnen und sich z.B. auch eingehender der Frage stellen, welcher Kompetenzen die nachwachsende Generation bedarf, um unter den Bedingungen einer globalisierten Ökonomie ein gelingendes und zugleich verantwortungsbewusstes Leben führen zu können. Das neuerwachte gesellschaftliche Interesse an der Bildung ist, ungeachtet seiner fragwürdigen Motivation, der fahrende Zug, auf den auch die Debatte um das Globale Lernen aufspringen muss, wenn sie aus der gesellschaftlichen Nische, in der sie nach wie vor verharrt, her austreten möchte. Die Zukunft des Globalen Lernens wird sich wohl nicht so sehr am Umfang der einschlägigen

Lehrplaninhalte oder der Ausstattung öffentlicher Finanzierungstöpfle entscheiden, als vielmehr daran, ob es gelingt, die anstehende Bildungsoffensive mit der Vision eines solidarischen Weltbürgertums zu infizieren,

Literatur:

- Bertelsmann-Stiftung et al (Hg.):** Wirtschaft in der Schule. Gütersloh 1999
- Blumenthal, Noemie/ Herzka, Michael:** Globale Perspektiven im Bildungswesen. Eine empirische Studie zur Nord-Süd-Thematik im Mittelstufen-Unterricht des Kantons Zürich. Universität Zürich (unv), Zürich 1991
- Bundesministerium für Bildung und Forschung:** Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Bonn 1998
- Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA):** Schule in der modernen Leistungsgesellschaft. Köln 1998
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK):** Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Ein Orientierungsrahmen. Bonn 1998
- Center for Strategie and International Studies (ed.):** Global Trends 2005. The Challenge of a New Millennium, Project Summary, o.O., 1997
- Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen (Hg.):** Aufbruch und Spurensuche. Globales Lernen in den aktuellen Bildungsplänen von Baden-Württemberg, Reutlingen 1997
- Gogolin, Ingrid:** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster/New York 1994
- Gross, Dieter:** Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 2, S. 2 - 5
- McLaren, Peter:** Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. In: Sünker, H./ Krüger, H. H. (Hg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?, Frankfurt/M 1999, S. 10-34
- Scheuppflug, Annette/Seitz, Klaus :** Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung (3 Bände). Frankfurt/M. 1995
- Schmitt, Rudolf (Hg.):** Eine Welt in der Schule, Frankfurt/M. 1997
- Seitz, Klaus:** Politische Bildung in der Einen Welt. In: Die Deutsche Schule - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 90 (1998) 3, S. 347-361
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder KMK (Hg.):** „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule, Bonn 1997
- Tye, Kenneth A. (Hg.):** Global Education. A Worldwide Movement. Orange 1999
- UNESCO:** Sexennial Report on Progress made in Implementing the Recommendations, Dok 29 C/Inf.4, Paris 1997
- World University Service (Hg.):** Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft. Bad Honnef 1991



Dr. Klaus Seitz, Redaktionsmitglied der ZEP seit 1978, von 1992 - 1998 Geschäftsführer des Ausschusses für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik der EKD, z.Zt. Habilitand; Co-Sprecher der AG Bildung des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO).