

Schreiber, Jörg-Robert

Zwischen Desorientierung und Qualitätssicherung. Globales Lernen im Gestaltungsprozeß der Schule

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 3, S. 13-17



Quellenangabe/ Reference:

Schreiber, Jörg-Robert: Zwischen Desorientierung und Qualitätssicherung. Globales Lernen im Gestaltungsprozeß der Schule - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 3, S. 13-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63109 - DOI: 10.25656/01:6310

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63109>

<https://doi.org/10.25656/01:6310>

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

Globales Lernen im Paradigmenstreit



Aus dem Inhalt:

- Globales Lernen in Zeiten der Globalisierung
- Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft
- Globales Lernen in der Schule
- World-Didac
- Expo

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

21. Jahrgang

September

3

1998

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|----------------------------|-----------|--|
| Hans Bühler/
Asit Datta | 2 | Global - total - fatal |
| Alfred K. Tremel | 8 | Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft |
| Jörg-Robert
Schreiber | 13 | Globales Lernen im Gestaltungsprozeß der Schule |
| Ulrich Klemm | 18 | Globales Lernen in der Erwachsenenbildung |
| Thomas Mohrs | 22 | Das anthropologische Dilemma |
| Simone Fuoss | 27 | “Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden” |
| BDW | 32 | Informationen |
| | 34 | Rezensionen |
| | 44 | Kurzrezensionen |
| | 49 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21. Jg 1998 Heft 3. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. **Schriftleitung:** Dr. Annette Scheunpflug **Redaktionsanschrift:** Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover, 0511/603340. **Redaktionsteam:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Prof. Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Gregor Lang-Wojtasik, Hannover; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug (Geschäftsführung), Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingsheim; Barbara Toepfer (ZEPpelin), Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; **Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889. **Technische Bearbeitung/EDV:** Carina Dürr, Bamberg. **V.i.S.d.P.:** Dr. Annette Scheunpflug. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Große Felder einer Zuckerrohrplantage (Bild 16 aus der Diareihe "Flugreise nach Afrika und Besuch auf einer Plantage FWU, R 102352.0). **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

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.

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

Im Lun-Yü steht folgendes:

Ein Jüngling übernachtete am Steintor. Der Türmer sprach:

"Woher des Weges?"

Der Jünger antwortete:

"Von einem Meister namens Kung."

Da sprach jener:

"Ist das nicht der Mann, der weiß, daß es nicht geht und der dennoch fortwirkt?"

Zusammenfassung: Der Autor beschreibt Erfahrungen aus der Lehrerbildung mit unterschiedlichen Ansätzen Globalen Lernens und deren Ertrag für die schulische Praxis.

Überprüfung der Landkarten

Als sich unser Fortbildungsseminar zur Entwicklungspädagogik 1992 mit dem gerade erschienenen ZEP-Artikel von Alfred K. Tremml, „Desorientierung überall“¹, befaßte, breitete sich unter den Teilnehmern betroffenes Schweigen aus. An einigen Passagen baute sich Widerstand auf, aber es dominierte doch insgesamt das Gefühl, daß hier etwas Zutreffendes gesagt und ein Signal gesetzt wurde, dem man sich nicht entziehen konnte.

Anknüpfend an neuere wissenschaftstheoretische Ansätze und Menzels "Scheitern der großen Theorie" – hatte Tremml in geradezu radikaler Weise allgemeine "Verwirrung, Verirrung und Irritation" konstatiert und zu einer "Überprüfung der Landkarten" ermuntert. Der Eindruck allgemeiner Ratlosigkeit unter engagierten Praktikern (die ein solches Seminar besuchen) wich jedoch allmählich dem Gefühl der Erleichterung.

Tremml hatte es im Lichte neuerer system- und evolutions-theoretischer Ansätze auf den Punkt gebracht: "Entwicklung auf Weltmaßstab ist nicht steuerbar". Die Weltgesellschaft ist kein launischer Fußballclub, der sich durch geschickte Transfers, häufiges Austauschen der Präsidenten und Trainer oder durch verbesserte Trainingsprogramme und erfolgreiche Jugendarbeit so eben noch managen läßt. Gesellschaftliche Entwicklung könne nicht geplant und gesteuert werden. Sie sei dafür zu komplex. Deshalb sei die handlungstheoretische Begründung der Entwicklungspädagogik als Zielverwirklichung fragwürdig geworden. Die Frage stand im Raum, ob das vom Seminar angesichts immer schnelleren Wandels und wachsender Risiken propagierte antizipative Lernen überhaupt noch Sinn macht, wenn die Evolution der Gesellschaft dafür zu schnell und zu komplex geworden ist.²

Weniger aufregend, weil in der Praxis interkulturellen Lernens in zunehmend multikulturellen Klassen erfahrbar, war Tremmls Hinweis darauf, daß alle Wertmaßstäbe der Vernunft Ausdruck der Selbstdeutung sind. Die Metamoral, bei der die eigene - allgemeinen Geltungsanspruch erhebende - Sinn-deutung durch Toleranz oder gar Empathie gegenüber Andersartigem in der pluralistischen Weltgesellschaft offen und lernfähig sein muß, war für das interkulturelle Lernen so neu nicht. Einige Jahre später³ zeigt sich jedoch, daß die Zweifel am Erfolg des interkulturellen Diskurses, der auf die Ethik wechselseitiger Anerkennung baut, tief sitzen. Sind Schüle-

Jörg-Robert Schreiber

Zwischen Desorientierung und Qualitätssicherung. Globales Lernen im Gestaltungsprozeß der Schule

rinnen und Schüler (evtl. auch Lehrer und Lehrerinnen) mit dem auf Toleranz und Perspektivenwechsel bauenden und stark von der unterschiedlichen Eigenerfahrung ausgehenden interkulturellen Dialog überfordert? Wo sind Identifikationsangebote im Rahmen von Schule, die sichere Grundlagen für einen solchen Dialog schaffen? Sie liegen meist außerhalb der Reichweite von Schule - im religiösen (z.B. für muslimische Schüler) als auch im konsumptiven Bereich. Im Mikrokosmos des Unterrichts unserer multikulturellen Klassen zeigt sich zudem, was auf der internationalen politischen Bühne längst offensichtlich geworden ist: Hinter Toleranz verbergen sich sehr unterschiedliche Grundverständnisse, Wertungen und Strategien. Sie reichen von opportunistischer Verschleierung fundamentalistischer Haltungen bis hin zur Überzeugung, daß kulturelle Vielfalt ein Wert an sich ist.

Und dennoch breitete sich Erleichterung aus, weil hier im Namen moderner wissenschaftlicher Erkenntnis ein großes Stück der Last drückender Verantwortung von Pädagogen-schultern genommen und eine Verschnaufpause zur allgemeinen Neuorientierung angesagt wurde. Systemtheoretische Erkenntnisse trafen sich mit der Desillusionierung engagierter Entwicklungspädagogen hinsichtlich der Wirkung ihrer Handlungskonzepte. Darüber hinaus deutete sich durch das postmoderne Verständnis von einer absolut offenen Zukunft und der Nichtvorhersehbarkeit komplexer Entwicklungen die Notwendigkeit oder gar der Zwang zum lebenslangen Lernen an. Konnte man sich als Lehrer mehr wünschen? Wenigstens etwas Balsam für die ätzende Vorstellung, daß alle so mühsam konstruierte didaktische Reduktion mehr oder weniger zufällig, d.h. kontingent, sei.

Von Political Correctness zu neuen Lernstrategien

Es folgte eine Zeit der fast neurotischen Hinterfragung aller Begrifflichkeit (darf man noch Dritte Welt sagen?) und der

Suche nach versteckten Landkarten, die im Gewand des Eurozentrismus, des Glaubens an universelle menschliche Werte oder des linearen Kausaldenkens heimlich unser Lernen und Handeln bestimmen.

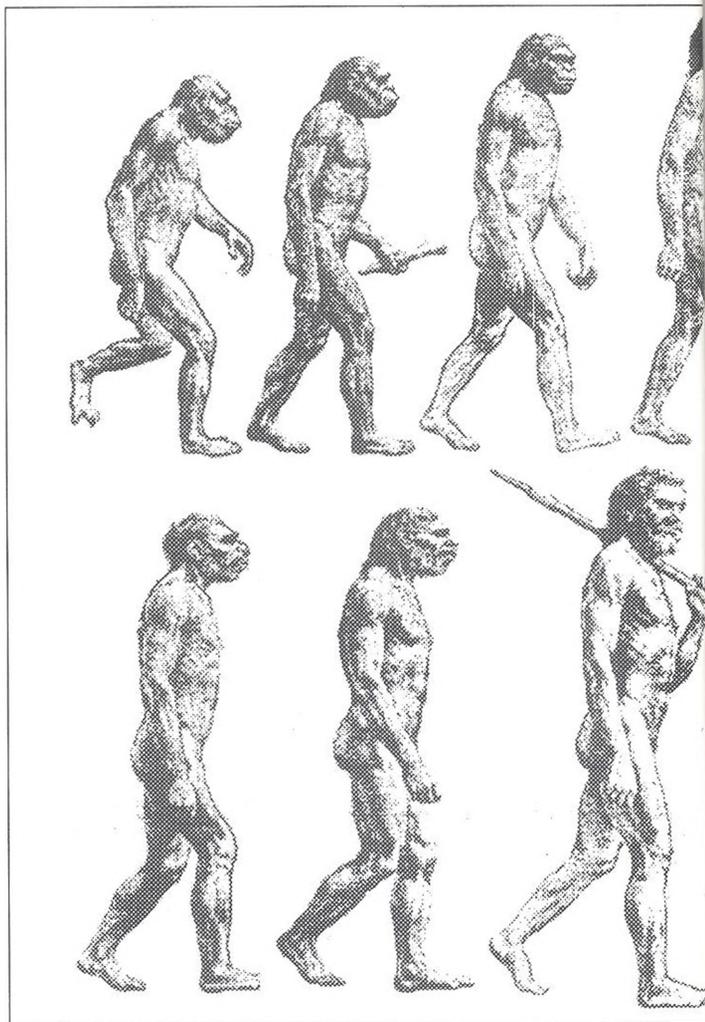
Wie sollte der mit wachsender Komplexität, zunehmendem Tempo und Kontinuitätsbrüchen einhergehende Identitätsverlust in einer globalisierten Gesellschaft kompensiert werden? Wie kann Erziehung mit der Vorstellung umgehen, daß Wahrheit zufällig, kontingent ist?

Hans Bühlers (1996) Einführung des Paradigmengegensatzes vom *inklusi*ven (sowohl-als-auch) und *exklusi*ven (binärem entweder/oder) Denken in die Entwicklungspädagogik war da eine willkommene Hilfe. Sie wurde wohl deshalb von Pädagogen so bereitwillig aufgenommen, weil sie den in vielen Kulturen durchaus üblichen kommunikativen Reflex auf Komplexität aufgreift: Die inklusive Denkform "wird da verwendet, wo Komplexität noch nicht genügend durchschaubar ist, verantwortungsvolles Handeln also noch nicht möglich ist, sondern Abwarten die bessere Alternative ist."⁴

Reduktion erschien als einzige pädagogische Antwort auf Komplexität nicht mehr ausreichend, wenn es zunehmend unmöglich wurde, Gesetzmäßigkeiten und Baupläne erkennbar zu machen, die es dem Lernenden ermöglichen, die komplexe Wirklichkeit schrittweise und mit einem befriedigenden Maß an Zuverlässigkeit zu rekonstruieren. "Ungewißheit ertragen können" wurde neben handlungsorientierten Kompetenzen ein immer wichtigeres Lernziel – nicht nur hinsichtlich des Versuchs, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, sondern auch im Feld des sozialen Lernens, bei dem Bemühen, Vorurteile abzubauen und zu vermeiden und bei dem Prozeß der eigenen Identitätsentfaltung in der Begegnung mit Fremdem und zunächst Unverständlichem. Dabei ist klar, daß es in der Persönlichkeitsentfaltung auf die richtige Mischung von inklusiven und exklusiven Reaktionen ankommt. Wann muß ich in der Lage sein, abzuwarten, Rätselhaftes stehen zu lassen, weiterhin um Klarheit zu ringen und wann kommt es darauf an, Entscheidungen zu treffen und zu handeln?

Daß sich gerade Globales Lernen mit solchen Lernstrategien befaßt, hat natürlich etwas mit der Komplexität zu tun, die im Zuge wachsender Globalisierung offenbar wurde und der Erkenntnis, daß zukunftsfähige Leitbilder sowohl in der räumlichen als auch in der zeitlichen und sachlichen Dimension verknüpft sein müssen und kohärenter politischer Strategien bedürfen. Dieser ganzheitliche Reflex auf die neue Unübersichtlichkeit bemüht sich darum, Widersprüchen etwas Positives abzugewinnen, Einheit auch in der Vielfalt zu erkennen. Ein Konzept pädagogischer Antinomien, die als positives polares oder komplexes Spannungsgefüge verstanden werden, kann dabei sehr hilfreich sein:

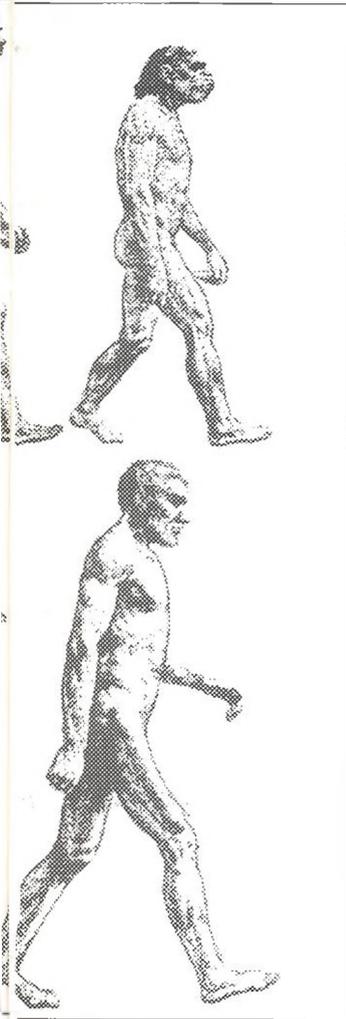
- Globalisierung *und* lokale Handlungsmöglichkeiten
- Komplexität *und* notwendige Reduktion
- Universalisierung der Werte und Lebenserfahrungen *und* Individualisierung
- Ungewißheit *und* Bedürfnis nach Sicherheit
- Öffnung gegenüber Fremdem *und* Identitätssuche.



Dabei geht es nicht um Additionen oder dialektische Überwindung von scheinbar Widersprüchlichem, sondern um inklusive Denkansätze und den Versuch, sich die Kräfte dieser Spannungsfelder im Lernprozeß nutzbar zu machen.

Handlungsorientierte Parteilichkeit und/oder evolutions-theoretische Analyse

Möglicherweise gilt dies auch für die Konsequenzen aus der wichtigen Theoriedebatte um "handlungsorientierte Parteilichkeit" und den – von neueren system- und evolutions-theoretischen Denkmodellen gestützten – "Komplexitätsansatz" (Affolderbach/Scheunflug 1996). Beide Ansätze schließen einander nicht aus; ihre weitreichenden Implikationen sind für die Bildung gleichermaßen von Bedeutung. Affolderbach und Scheunflug (1996) haben mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die ethischen Ziele des Globalen Lernens durch die System- und Evolutionstheorie nicht zur Disposition stehen und daß Menschen durch diese Denkansätze nicht handlungsunfähig werden: "sie werden nur dazu angeleitet, ihre Handlungen in einem größeren Kontext zu sehen und Alternativen immer mitzureflekieren". Das ist sicher eine wichtige Bedingung für Zukunftsfähigkeit; denn eine so gewonnene realistischere Selbsteinschätzung bietet wesentlich günstigere Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln.



Der auch im Globalen Lernen dominierende Problem(lösungs)ansatz wird damit vielleicht vor einer vorschnellen Ortung von Macht- und Steuerungszentren bewahrt. Hat doch die Auseinandersetzung mit Globalisierung für viele mehr als deutlich gemacht, daß gut gemeinte Intentionen nur *ein* Faktor im verwirrenden Zusammenspiel der Kräfte sind. Die Suche nach Steuerungsmöglichkeiten und Bündnispartnern hört deshalb nicht auf. Sie ist auch weiterhin nicht frei von Überraschungen. Unerwartet und nicht geplant sind z.B. die an vielen Stellen durch die wachsende Ohnmacht des Staates und den "Terror der Ökonomie" ausgelösten (paradox erscheinenden) Annäherungen zwischen *Nicht*-Regierungsorganisationen und Regierungen.

Bei zunehmender Unübersichtlichkeit und wachsendem Risiko sind verschiedene Landkarten mit unterschiedlichen Inhalten und Maßstäben sehr willkommen. Systemdenken in Ergänzung zur Handlungsorientierung erfüllt überdies das Postulat der pädagogischen Distanz und ist Selbstschutz gegen Resignation induzierenden Akti-

vismus. Es geht um die Kultivierung der "Fähigkeit des Einlassens wie des Seinlassens", wie es Tremml bereits 1992 formuliert. Dabei überrascht den Praktiker allerdings Tremmls Skepsis an der menschlichen Lernfähigkeit, die sich wohl nicht so ohne weiteres aus unserer dokumentierten Geschichte und biologischen Verfaßtheit extrapolieren läßt. Schon aus pädagogischen Gründen tun Lehrerinnen und Lehrer gut daran, einen kritischen Optimismus zu pflegen und Unerwartetes nicht von vornherein auszuschließen.

Dennoch darf nicht übersehen werden, daß die Faszination neuerer erkenntnistheoretischer Ansätze nahezu zwangsläufig zu Mißverständnissen führt und Gefahren birgt. Bühler (z.B. 1992, in: Scheunpflug/Seitz: Selbstorganisation und Chaos, S.147) hat auf einige hingewiesen, u.a. auf die nicht von der Hand zu weisende "Analogie zum Pietismus als Erfüllungshelfen des Frühkapitalismus". Die Konzeption für den Themenpark "Wissen: Information, Kommunikation" der EXPO 2000 (Schreiber 1998) offenbart beispielsweise eine beunruhigende Geringschätzung von Handlungswissen seitens der verantwortlichen Planer, Szenographen und ihrer wissenschaftlichen Berater und inszeniert einen verzerrten Lernbegriff. Sinnfragen, Ursachenforschung und die Verknüpfung von Wissen und wertorientiertem Handeln haben dabei als Ansätze von gestern kaum Raum in den spielerischen Zukunftsszenarien. Solche Konzepte verdeutlichen die Gefahr einer einseitigen Vereinnahmung konstruktivistischer

Ansätze durch die global players der neoliberalistischen Informationsgesellschaft.

Verständlich - aber wenig begründet - scheint mir dagegen die Sorge vor einer schleichenden Rückkehr zu einem Biologismus unter dem Deckmantel neuerer evolutionstheoretischer Ansätze zu sein, wobei angeblich das Grundprinzip Vernunft gegenüber der Triebhaftigkeit des Menschen geringschätzt oder gar aufgegeben werde⁵ - aber das könnte und müßte Tremml am besten selbst klarstellen.

Praxisferne Theorie und selbstorganisierte Praxis

Entwicklungspädagogische Praxis und das daraus hervorgegangene Globale Lernen in der Schule haben den Paradigmenwechsel (oder -konflikt) im wissenschaftstheoretischen Denken nur äußerst randlich mitverfolgt und rezipiert. Auch hier mag gelten, was Tremml (selbstkritisch?) nach Menzel zitiert: "Theorien werden von Theoretikern für Theoretiker verfaßt." Vermittler zwischen Theorie und Praxis gab und gibt es nur wenige. Bei aller Wirkung, die von neueren wissenschaftstheoretischen Denkansätzen für eine Revision der geistigen Landkarten ausgeht sowie für die Einschätzung dessen, was pädagogische Intentionen im Rahmen des Globalen Lernen bewirken können, bleibt die konkrete Anwendung in der schulischen Praxis noch im Nebel. Wünschenswert wäre eine system- bzw. evolutionstheoretische Untersuchung von Teilsystemen (beispielsweise der Migration oder anderer Themen entwicklungsbezogenen Lernens), die für die unterrichtliche Praxis möglichst konkret die Richtigkeit von Affolderbachs und Scheunpflugs (1996) Annahme belegen, daß "der Erkenntnisgewinn darin liegt, daß klarer erkennbar wird, an welchen Stellen angesetzt werden kann, um bestimmte Entwicklungen in eine bestimmte Richtung wahrscheinlicher werden zu lassen."

Um so erstaunlicher mag es für einige sein, daß Veränderungen, wie sie vor sechs Jahren zusammenfassend unter Tremmls Brennglas deutlich wurden, in der schulischen Praxis Eingang und Gestalt gefunden haben. Den Anhängern postmoderner system- und evolutionstheoretischer Ansätze wird es Beleg dafür sein, daß sich aus Instabilitäten und Turbulenzen und dem sprichwörtlichen Meer von Fluktuationen und nicht-determinierbaren Prozessen neue Ordnungen bilden, ohne daß man so recht sagen kann, wie sie bewirkt wurden. Ein Indiz dafür, daß sich trotz aller Notwendigkeit von Bildungsplänen Bildung nicht planen läßt und daß ein wesentliches Merkmal von Zukunft Überraschung sein wird.

Obwohl Schule auch heute eher eine systemerhaltende als -verändernde oder -gestaltende Einrichtung ist, hat Tremmls Aufforderung zur Neugestaltung der Landkarte doch bereits zu ersten hilfreichen Signaturen geführt:

- Es geht vielen nicht mehr darum, scheinbar gesichertes Wissen über komplexe globale Zusammenhänge zu vermitteln und Schülerinnen und Schüler auf angeblich sicheren Wegen vom räumlich Nahen zum Fernen zu führen.

- Das Gebot der pädagogischen Distanz und die Auseinandersetzung mit der risikoreichen außerschulischen Realität, mit Unsicherheiten, politischen und gesellschaftlichen Kontroversen wird von vielen (z.B. Klafki 1997) als durchaus vereinbar angesehen.

- Stimmen, die neben dem (im späteren Leben angeblich nützlichen) Handlungswissen übergeordnetes Orientierungswissen, Systemdenken und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen fordern, sind unüberhörbar.

- Der pädagogischen Idee, daß Lernen ein Akt des Mitspielens an einem evolutionären Spiel ist, an dem die Teilnehmer erfahren, wie und mit welcher Wirkung sie sich in einen komplexen Prozeß einbringen können, wird zumindest hin und wieder in projektartigem Unterricht Raum gegeben.

- Schule pflegt heute eher selten eine Moral mit absolutem Geltungsanspruch und erkennt in der Regel die Bedeutung von Metanormen - wie Toleranz, Takt, Partizipation - und einer Ethik, die sich als reflektierende Beobachtung von Moral versteht.

- Die Ausrichtung von handlungsorientiertem Unterricht auf den Nahraum entspricht nicht einem resignierten Rückfall ins vertraute Lokale, sondern soll (wenigstens in der pädagogischen Intention) globale Verflechtungen erlebbar machen und Handlungsspielräume aufzeigen.

Auch um den von Tremml hinter den Horizont gerückten allgemeinen Konsens über das Ziel der entwicklungspolitischen Bildung steht es so schlecht nicht. Es ist allerdings nicht ein Konsens um Wissensinhalte, wie man ihn meist vergeblich in der immer wieder aufflackernden Diskussion um Allgemeinbildung zu erreichen versucht. Die von hoher Konsensualität getragene Formel der *nachhaltigen Entwicklung* oder *Zukunftsfähigkeit* ist gerade in ihrer so oft kritisierten Unbestimmtheit und Offenheit für verschiedene Ausgestaltungen pädagogisch von großem Wert. Das Ziel entwicklungspolitischer Bildung kann in dem dauerhaften Lernprozeß einer Gestaltung und partiellen Umsetzung zukunftsfähiger Leitbilder sowie in der Kommunikation darüber gesehen werden. In Anlehnung an Ludwig Hubers⁶ Definition von Allgemeinbildung kann festgestellt werden, daß es beim Globalen Lernen neben einem Fundamentum an Wissen und Fertigkeiten v.a. um die Kultivierung von Lernfähigkeit geht.

Orientierung an Wirkungszusammenhängen und Grundsätzen der Allgemeinbildung

Derartig weitgespannte Lernfelder laufen Gefahr, gut für alles und Dach für vieles zu werden. Die Lernprinzipien und -arrangements allein tun es nicht; es kommt auch auf die Auswahl geeigneter Inhalte an. Huber: "Es ist jeweils zu prüfen, ob ein Inhalt hinreichend exemplarisch ist, Bezug zu den Lernenden hat, sie nachdenklich macht und Erfahrungen ermöglicht." Bei der Auswahl kann man sich an Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme orientieren oder den von Heymann (1996) gewählten Orientierungsrahmen für Allgemeinbildung verwenden:

- Lebensvorbereitung
- Stiftung kultureller Kohärenz
- Weltorientierung
- Anleitung zu kritischem Vernunftgebrauch
- Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft
- Einüben von Verständigung und Kooperation
- Stärkung des Schüler-Ichs

Unterrichtsmaterialien und Projektkonzeptionen lassen zunehmend eine bewußte Berücksichtigung solcher Kriterien erkennen. Natürlich sind dies subjektive Wahrnehmungen; wie es um das Globale Lernen in deutschen Schulen wirklich bestellt ist, weiß niemand. Empirische Wirkungsuntersuchungen nennenswerten Ausmaßes hat es über entwicklungsbezogenen Unterricht bisher nicht gegeben. Jüngere externe Evaluationen in Hamburg (in Form von Lernausgangslagenuntersuchungen für als zentral angesehene Kompetenzen) haben zudem eine erstaunliche Varianz zwischen den Schulformen, aber auch innerhalb der Schulformen und zwischen den Klassen derselben Schule gezeigt, die hinsichtlich pauschaler Urteile zur Vorsicht gemahnen.

Selbst wenn man sich die Erkenntnis zu eigen macht, daß sich so komplexe Prozesse, wie die Stärkung Globalen Lernens, in unseren Schulen nicht planen oder steuern lassen, so lohnt es sich doch, bei dem Versuch mitzugestalten, die Mitspieler und vielfältigen Rahmenbedingungen in den Blick zu bekommen:

- Schüler/Schülerinnen, Lehrer/Lehrerinnen, Eltern und Schulleitungen im Rahmen der Schulentwicklung
- Lehrer/Lehrerinnen im Rahmen der Lehrerfortbildung (Referendare in ihrer Ausbildung)
- Schulische Ressourcen und Unterrichtsmaterialien
- Entwicklung von Projektvorschlägen und Unterrichtseinheiten
- Erstellung von Lehr- und Bildungsplänen
- Bildungspolitische Zusammenarbeit auf kommunaler und Landesebene
- Kooperation mit lokalen Partnern der zivilen Gesellschaft (Landesnetzwerke, Kirchen, Weltläden, außerschulische Lernorte, Einrichtungen der lokalen Agenda 21 u.a.)
- Zusammenarbeit mit Partnern in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit auf Bundesebene (Schulentwicklungs- und Lehrerfortbildungsinstitute, Werkstattgespräch der NRO, VENRO, AG Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses EZ etc.)
- Kontakte zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik
- Austausch unter europäischen Partnern (z.B. im Rahmen der Bildungsinitiativen des Nord-Süd Zentrums, Lissabon) und Nord-Süd Kontakte

Bei einer Analyse der einzelnen Wirkungszusammenhänge wird für einen bestimmten Schulstandort sehr schnell deutlich, wo Defizite und Entwicklungschancen liegen. So bietet beispielsweise die in einigen Bundesländern angelaufene Schulprogrammdiskussion gute Möglichkeiten, Globales Lernen im Profil von Schulen konzeptionell zu verankern und mit neuen Impulsen zu versehen. Dafür sind jedoch gezielte Angebote der Lehrerfortbildung (v.a. der Entwicklung von Methodenvielfalt), leicht zugängliche, gut strukturierte und ausgewählte Sammlungen von Unterrichtsmaterialien sowie ein aktuelles Angebot an Kontakten und außerschulischen Lernorten erforderlich. Das wiederum ist nur durch eine Kooperation behördlicher Einrichtungen und privater Initiativen erreichbar und unter verstärktem Einsatz des Internets.⁷ Die Zusammenarbeit auf Bundesebene sollte nicht nur dem Erfahrungsaustausch und der Arbeitsteilung bei der Erstellung

von Medien und Unterrichtsmaterialien dienen, sondern noch stärker bildungspolitische Kräfte freisetzen - so, wie es mit der European Charter for Global Education⁸ auf europäischer Ebene beabsichtigt ist. Schmerzlich vermisst wird in der Praxis auch immer noch eine wirkungsvolle Unterstützung durch Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Eine erfolgreiche Strategie muß davon ausgehen, möglichst viele Bündnisse aufzubauen und möglichst viele dieser Rahmenbedingungen mitzugestalten.

Obwohl die Bedeutung von Globalem Lernen als fächerübergreifendes Prinzip und Lernfeld sowohl in seiner persönlichkeitsbildenden als auch in seiner (für einen globalisierten Markt) qualifizierenden Dimension weithin anerkannt wird, entfalten Fachegoismen, kurzsichtige wirtschaftliche Interessen sowie auch Überlastungen des Bildungssystems gegenläufige Kräfte. Basale Kompetenzen, wie Sprachverständnis, schriftliche Darstellung und mathematische Grundfertigkeiten, dürfen selbstverständlich nicht vernachlässigt werden. Zu eng gefaßte Konzepte der Qualitätssicherung⁹ als besorgte Reaktionen auf die Evaluierung meßbarer Lernleistung werden allerdings nicht die Innovationen in Gang bringen, die von einer zukunftsfähigen Schule erwartet werden. Auch Globales Lernen ist auf die Qualitätssicherung des Erwerbs traditionell definierter kultureller Grundfertigkeiten angewiesen und sollte sich daran beteiligen. Es enthält jedoch darüber hinaus das Potential, Wesentliches zur zeitgemäßen Qualitätsentfaltung von Schule und Bildung beizutragen, weil es den Druck auf Schule in globale Perspektiven lenkt und daneben die Schülerinnen und Schüler und ihre sich schnell wandelnde Lebenswelt nicht aus dem Auge verliert.

Literatur:

Affolderbach, Martin/ Scheunpflug, Annette: Parteilichkeit oder Komplexität? Anmerkungen zur Diskussion um die Verwendung unterschiedlicher Theorieansätze im Hinblick auf eine weltbürgerliche Erziehung. Eine Erwiderung an Hans Bühler, Asit Datta, Wolfgang Karcher und Gottfried Mergner. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 19, Heft 3, 1996, S.44-48.

Bühler, Hans: Perspektivenwechsel? - unterwegs zu "globalem Lernen", Frankfurt am Main 1996.

Heymann, Hans Werner: Allgemeinbildung und Mathematik. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik Bd. 13, Weinheim und Basel, 1996.

Klafki, Wolfgang: Zukunftsfähiges Deutschland - zukunftsfähige Schule. Didaktische Überlegungen. In: Die Zukunft denken - die Gegenwart gestalten, Weinheim und Basel, 1997, S.14-17.

Menzel, Ulrich: Das Ende der "Dritten Welt" und das Scheitern der großen Theorie. In: Politische Vierteljahresschrift 32, März 1991, Heft 1, S.4-33.

Scheunpflug, Annette/ Seitz, Klaus (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, Tübingen und Hamburg 1992.

Schreiber, Jörg-Robert: Stellungnahme zur Konzeption des Themenparks "Wissen: Information, Kommunikation" der EXPO 2000 im Auftrag des Verbands Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO), 1998.

Tremel, Alfred K.: Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Jg. 15, März 1992, S.6-17.

Anmerkungen:

¹ Dieser Aufsatz von Tremel (s. Literatur) markiert nach meiner Wahrnehmung einen wesentlichen Einschnitt in der Entwicklungspädagogik. Er kennzeichnet in besonderer Weise die Verunsicherung nach einem global-politischen Umbruch, der offensichtlich von Paradigmenwechseln (bzw. der intensiven Diskussion darüber) in der Wissenschaftstheorie begleitet wird. Er eignet sich als Bezugspunkt für einen Blick auf die Frage, was sich in der von Tremel geforderten Denkpause getan hat. Bezüge und Zitate beziehen sich - wenn nicht anders angegeben - auf diesen Aufsatz.

² und wir und unsere Zeitgenossen als bereits steinzeitlich geformte Nahbereichswesen - wenn man Tremels späteren Ausführungen folgt - dafür ohnehin höchst ungeeignet sind.

³ z.B. auf der 6. Tagung der Interkulturellen Arbeitsgruppe (INKA) am 20.6.1998 in Hamburg, wo Vertreter verschiedener Bundesländer sich kritisch zu dem Hamburger Modell eines interreligiösen Dialogs im überkonfessionellen Religionsunterricht äußerten. Daß die Diskussion in diesem Zusammenhang noch völlig offen ist, belegt der konträre Ansatz Nordrhein-Westfalens, auch islamische Unterweisung in der Schule zu ermöglichen und Unterstützungskonzepte vorzugsweise auf Identitätsbildung auszurichten.

⁴ Bühler 1996, S.30-31.

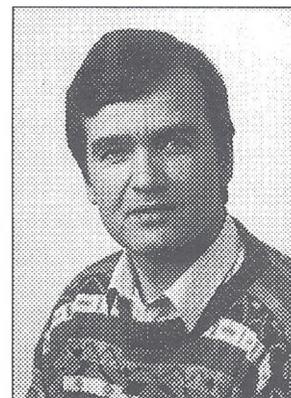
⁵ vgl. Hans Bühler, Asit Datta, Gottfried Mergner, Wolfgang Karcher: Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? In: ZEP Jg.19, Heft 2 1996, S.27-29 und Fernand Schmitts Replik "So bitte nicht!" In: ZEP Jg. 19, Heft 4, 1996, S.25-26.

⁶ Dieses (sinngemäße) und das weiter unten folgende Zitat wurde einem Vortrag von Ludwig Huber am 29.4.1998 im Lehrerfortbildungsinstitut in Hamburg entnommen.

⁷ Erste Beispiele dafür sind Angebote im Rahmen der Landesbildungsserver von Nordrhein-Westfalen (Arbeitsbereich "Umwelt-Entwicklung-Gesundheit" <http://www.learn-line.nrw.de>) und Hamburg (Arbeitsbereich "Globales Lernen - Entwicklung für die Eine Welt" <http://www.hh.schule.de/globlern>).

⁸ Inzwischen liegt der dritte Entwurf der "European Charter for Global Education" vor, die - koordiniert vom Nord-Süd Zentrum in Lissabon - erstellt, auf zwei internationalen Tagungen weiterentwickelt wurde und 1998/99 in den Europarat eingebracht werden soll.

⁹ Auch unter dem Stichwort "Standardsicherung" in Schul- und Unterrichtsentwicklung diskutiert, wobei kritisiert wird, daß Schlußfolgerungen aus Evaluierungen - beispielsweise aus den internationalen TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) Studien bzw. den Hamburger LAU (Lernausgangslagenuntersuchungen) - Standards präjudizieren und auf einen begrenzten Katalog fixieren, der ohne hinreichenden fachlichen und gesellschaftlichen Diskurs zum Kern-Curriculum erhoben wird.



Jörg-Robert Schreiber ist Lehrer für Geographie an einem Hamburger Gymnasium. Er ist in der Lehrerfortbildung tätig und arbeitet in verschiedenen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen mit.