

Bühler, Hans

Globales Lernen - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens?

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 18 (1995) 3, S. 2-6



Quellenangabe/ Reference:

Bühler, Hans: Globales Lernen - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens? - In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 18 (1995) 3, S. 2-6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63742 - DOI: 10.25656/01:6374

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63742>

<https://doi.org/10.25656/01:6374>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/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

ZEP

18. Jahrgang Heft 3
ISSN 0175-0488 D
Preis: 9,50 DM

Mit:
Mitteilungen der
Kommission "Bildungs-
forschung mit der Dritten
Welt"



Aus dem Inhalt:
Globales Lernen - Kultur des Friedens?
Frauen in kenianischen Schulbüchern
Sonderpädagogik

Kultur des Friedens

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

18. Jahrgang September **3** 1995 ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|----------------|-----------|--|
| Hans Bühler | 2 | Globales Lernen - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens? |
| Christel Adick | 7 | Mädchen und Frauen in kenianischen Schulbüchern |
| Udo Wilken | 14 | Sonderpädagogische Förderung behinderter Menschen in der „Dritten Welt“ |
| ZEPpelin | 18 | Wenn ich nicht denke, bin ich dann? |
| | 19 | Rätsel-Ecke |
| | 20 | Leserbriefe |
| DGfE | 23 | Jürgen Dewes: Neue Methoden der Arbeit mit Armen - am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder |
| DGfE | 24 | Christel Adick: Tagungsbericht. Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne |
| Portrait | 27 | Annette Scheunflug: Das Bostoner Children Museum als Möglichkeit interkulturellen Lernens |
| | 29 | Rezensionen / Kurzrezensionen |
| | 35 | Unterrichtsmaterialien |
| | 38 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 18.Jg 1995 Heft 3. Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Annette Scheunflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumnen:** Christian Graf-Zunsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Signid Gögens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Afrika-Agentur S.Gögens. Primarschule in Maputo. Wir danken für die kostenfreien Abdruckrechte. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

Anmerkung: Geschlecht: Maskulin und Feminin 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 09 65, 60449 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Hans Bühler

Globales Lernen - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens?*

Ist es unvermeidbar, daß „Globales Lernen“ zum kleinen Karren (Curriculum) wird, der als didaktischer Teil des großen Trecks hin zur „Weltgesellschaft“ betrachtet werden wird? Wird „Globales Lernen“ dabei zu einem wichtigen Element zur Legitimation weltweiter „kultureller Hegemonie“? Oder kann „Globales Lernen“ die Hoffnung auf eine Kultur des Friedens stärken? Eindeutige Antworten auf diese grundlegenden Fragen kann es nicht geben. Doch sind jetzt einige Bezugspunkte unerlässlich. Dazu wird hier beschrieben, was mit „Globalität“ gemeint sein kann. Historische und systematische Anschlußpunkte dieses Konzepts werden identifiziert. „Inklusives Denken“ als die für den globalen Erkenntnismodus grundlegende kognitive Operation wird skizziert und erste Konsensspuren über Inhalte „Globalen Lernens“ werden identifiziert.

Vielleicht sind aber die relativierenden Rückfragen am Schluß, etwa „Wer kann sich wann eigentlich wieviel Neugierde für 'globales Lernen' leisten?“ wichtiger als vorschnelle Zustimmung zu diesem Konzeptentwurf, vielleicht auch nicht.

Nach „Ausländerpädagogik“, „bikultureller Pädagogik“, „interkulturellem Lernen“ und „Entwicklungspädagogik“ taucht im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Deutschland in letzter Zeit immer häufiger „Globales Lernen“ auf (Schirp, 1994). Ich halte dieses Konzept für sehr wichtig. Vielleicht kann es zu einer weltweiten Kultur des Friedens beitragen.

Zuerst möchte ich jedoch einige der Hindernisse in unseren Köpfen und in den weltweiten Verhältnissen in Erinnerung rufen, die globales Lernen behindern.

1. Odysseus - ein Exempel wofür?

Lassen Sie mich mit einer Episode beginnen, die ich letztes Jahr bei einer Diskussion um eine Lehrplanreform im Fach Geschichte erlebt habe: Einer der Lehrplanautoren, ein Historiker an einer deutschen Universität, beschrieb das Beispiel „Reisen im Altertum“. In diesem fächerverbindenden Projekt sollten die Reisen der frühchristlichen Apostel und der griechischen Seefahrer dargestellt werden. Dadurch sollten die oft den Horizont beschränkenden Fächer-

grenzen zwischen Theologie, Geschichte und Geographie überwunden werden. Sicherlich gut so!

Was fällt an dieser Episode noch auf? „Globalität“ als didaktische Kategorie ist noch überhaupt nicht entwickelt, denn „Reisen im Altertum“ bleibt insgesamt beschränkt auf den Mittelmeerraum, und schließt in diesem Raum alle Völker, die dort auch, jedoch außerhalb der griechisch-christlichen Traditionslinie lebten, ganz selbstverständlich aus.

Beide Verkürzungen haben Funktionen im heimlichen Lehrplan des Eurozentrismus: Ein Teil des Selbstbildes von Europäern unterstellt, daß sie mobiler als andere Menschen seien. Im Zeitalter des Massentourismus von Nord nach Süd ist ein anderer Teil, daß das Privileg des Reisens sehr selbstverständlich den Europäern zustehe. Beide Teile werden durch diese Art einen Lehrplan zu gestalten mit vorbereitet.

Zur Pointierung noch ein kleiner Treppenwitz: Befragt, weshalb denn Odysseus gerade als Exempel für „Reisen im Altertum“ bemüht werde, antwortete der Experte, daß dieser der Seefahrer par excellence sei. Ich weiß nicht, ob dieser Vorstellung alle Seeleute zustimmen können, denn Odysseus ist ja wohl eher des Urbild des Schiffbrüchigen. Tüchtige Seefahrer als Zeitgenossen von Odysseus waren dagegen zum Beispiel die Puluwat in Mikronesien (Downs 1982, S. 199-211), die seit Jahrtausenden mit Hilfe von Sternpositionen riesige Distanzen zurücklegen konnten.

Die Schlußfolgerung ist eigentlich eindeutig: „Puluwat statt Odysseus“! Oder?

2. Der aktuelle, weltweite Kampf um „kulturelle Hegemonie“

Eine Kultur des Friedens ergibt sich nicht durch die vertraute Nähe, die im Konzept des „globalen Dorfes“ (Packard) mitschwingt. Sie ist vielmehr Teil der aktuellen, weltweiten Auseinandersetzung um „kulturelle Hegemonie“ (Gramsci), bei der immer noch Marx gilt, wonach „die herrschenden Gedanken die Gedanken der Herrschenden“ sind.¹

Ich sehe derzeit vier Orientierungsfelder, um die es bei diesem Kampf um kulturelle Hegemonie geht. Es ist notwendig sie kurz zu benennen, da sie gleichzeitig das Fundament erkennbar werden lassen, auf welches „Globalität“ als Teil einer Kultur des Friedens gegründet ist. Sie erscheinen hier als Dichotomien, obwohl es sich in Wirklichkeit um Spannungsverhältnisse handelt, deren innere Balance nie stabil, sondern just Gegenstand der Auseinandersetzung um kulturelle Hegemonie ist:

- „Das natürliche Recht des Stärkeren“ versus „Gerechtigkeit für alle (Menschen und die gesamte Kreatur)“.
- „Reduktion“ versus „Komplexität“.
- „Kulturalismus“ versus „Universalismus“.
- „Externalisierung“ versus „Verantwortungsethik“ (Küng, 1990)

Erlauben Sie mir, um der Klarheit meines Arguments willen, einige wenige, zusätzliche Erläuterungen:

„Globalität“ strebt folgende Orientierungspunkte an:

- Gerechtigkeit für alle,
- Komplexität,
- Universalismus,
- Verantwortungsethik.

Zwischen diesen Orientierungspunkten besteht ein wech-

selseitiger Zusammenhang: So ist etwa „Gerechtigkeit für alle“ nicht möglich, wenn nicht gleichzeitig die „Komplexität“ (der kulturellen Systeme) be- und geachtet wird nach dem Motto: „Einheit und Vielfalt“ (Bühler, 1994).

Gleichzeitig besteht ein gewaltvolles Spannungsverhältnis innerhalb der Dichotomien und zwischen denselben, sowohl zunehmend für den einzelnen Menschen als auch zwischen den verschiedenen Gesellschaften.

Man hört immer häufiger die Klage über den zunehmenden Fundamentalismus, Tribalismus oder Regionalchauvinismus. Ich teile die damit gemeinte Sorge über zunehmende Gewalt. Die dabei hinterlegte Analyse greift jedoch zu kurz, denn der große Friede nach dem Ende des Ost-West-Konflikts hat sich u.a. nicht eingestellt, weil jeder Mensch sein gerüttelt Maß an individuellem Fundamentalismus mit sich herumträgt:

- Wer für das Recht des Stärkeren als einzigen Maßstab plädiert, der hält sozialdarwinistisches Denken für die gerechteste Sache der Welt; und dies ist für mich am ehesten verständlich, wenn die am meisten Ausgebeuteten sich nach schnellen, klaren Lösungen durch Stärke schenken, die ihnen absehbare Verbesserungen ihrer Lebenslage versprechen.

- Wer Reduktionismen braucht, der ist durch „die neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas) psychisch und sozial überfordert und braucht „Heimat“ zur Besänftigung seiner Irritationen; und dies ist am ehesten für mich bei denjenigen verständlich, die alltäglich ihr Brot sehr monoton erwerben müssen.

- Wer Kulturalismen als eine besonders akute Ausprägung von Reduktionismen braucht, der hofft darauf, Einsamkeit durch kulturelle Eindeutigkeit überwinden zu können; und dies ist am ehesten für mich verständlich bei denjenigen, die auf der Flucht vor Armut in Fremdenghettos, eben zum Beispiel unter Deutschen gelandet sind.

- Wer Externalisierung (Schirp, 1994, S. 23) braucht, kann sich aus der (Mit-)Verantwortung stehlen, sei es durch die infame Konstruktion von Sündenböcken, sei es aber auch durch die Verdrängung der Verantwortung für die globale Klima- und damit Überlebenskatastrophe, die - wieder einmal - die Ärmsten der Armen besonders trifft. Dies ist für mich verständlich, weil alltägliches Handeln für die Reichen 'ganz schön' entlastet wird; angesichts der inzwischen bekannten, globalen Folgen ist dies aber kaum noch ertragbar.

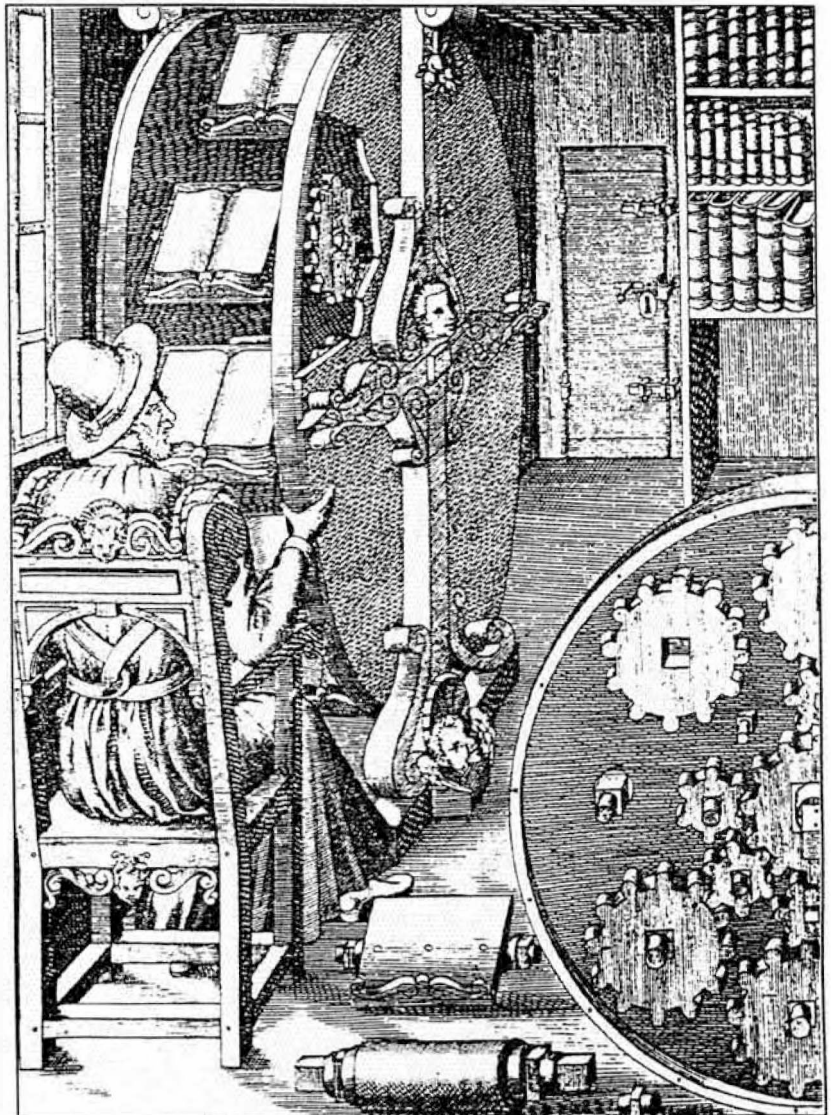
Als Zielperspektive kann „Globalität“ nicht alleine von Pädagogen durchgesetzt werden. Sie ist auf das Mitmachen aller Menschen angewiesen, die an den guten Menschen in allen Kulturen glauben. Und dies sind um viele mehr, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag, denn Ansätze der Friedensbewegung, der Befreiungstheologien, der Umweltbewegung, der Menschenrechtskampagnen gibt es inzwischen in allen Erdteilen.²

3. „Globalität“ - ein Konzept:

Ich schlage „Globalität“ als didaktisches Konzept in einem dreifachen Sinne vor:

- Globalität als „globaler Erkenntnismodus“, der deterministisches, ausgliederndes Denken nur als einen, wenn auch wichtigen Teil vernetzten Denkens begreift.³

- Globalität als „globaler Lernmodus“, der die einseitige



Überbetonung des kognitiven Lernens besser ausbalanciert zugunsten emotionalen und sozialen Lernens. „Ganzheitliches“ oder „holistisches“ Lernen (Fuhr, 1988) stehen dem globalen Lernmodus nahe. Neben der dort zurecht betonten, lernpsychologischen Begründung, etwa für ganzheitliches Lernen, betont dieses Konzept zusätzlich noch den interkulturellen Reichtum von verschiedenen globalen Lernmodi in verschiedenen Kulturen.⁴

- Globalität als „globale Verantwortung“, die den Globus als „Oikos“ begreift, der allen Menschen gleichberechtigt offensteht und gleichzeitig allen zum sorgsamem Umgang und zur

Quelle: W.R. Fuchs: *Knaurs Buch vom neuen Lernen*. München 1969

gemeinsamen Pflege anvertraut ist; „nachhaltige Entwicklung“ ist derzeit wohl das Konzept, das diese Ansprüche am ehesten zum Ausdruck bringt. (Arts, 1994)

Globaler Erkenntnismodus, globaler Lernmodus und globale Verantwortung sind drei Perspektiven auf Globalität, die interdependent sind. Es macht deshalb nur Sinn, sie zur präziseren Explikation auseinanderzunehmen. Für globales Lernen sind sie gleichermaßen konstitutiv, sie sollten also ständig, für alle am Lernen Beteiligten erkennbar bleiben.

4. Auf dem Weg zur Verwirklichung von „globalem Lernen“

4.1 Wir sind schon auf diesem Weg, lassen Sie mich deshalb zuerst kurz und stichwortartig zurückblicken:

schiedenen Kulturen beigetragen haben. Lassen Sie mich trotzdem als Pädagoge noch einige spezielle Hinweise machen:

- In der abendländischen Traditionslinie wurde Bildung seit Kant und Rousseau immer als Bildung des gesamten Menschengeschlechtes verstanden. Betrachten wir weltweit die großen Pädagogen unseres Jahrhunderts, wie etwa P. Freire, C. Freinet, M. Gandhi oder J. Nyerere, so ging es auch ihnen gleichermaßen um alle Menschen und um den ganzen Menschen; das Konzept „globalen Lernens“ steht also sowohl in der Tradition der Aufklärung als auch der Befreiungspädagogik.

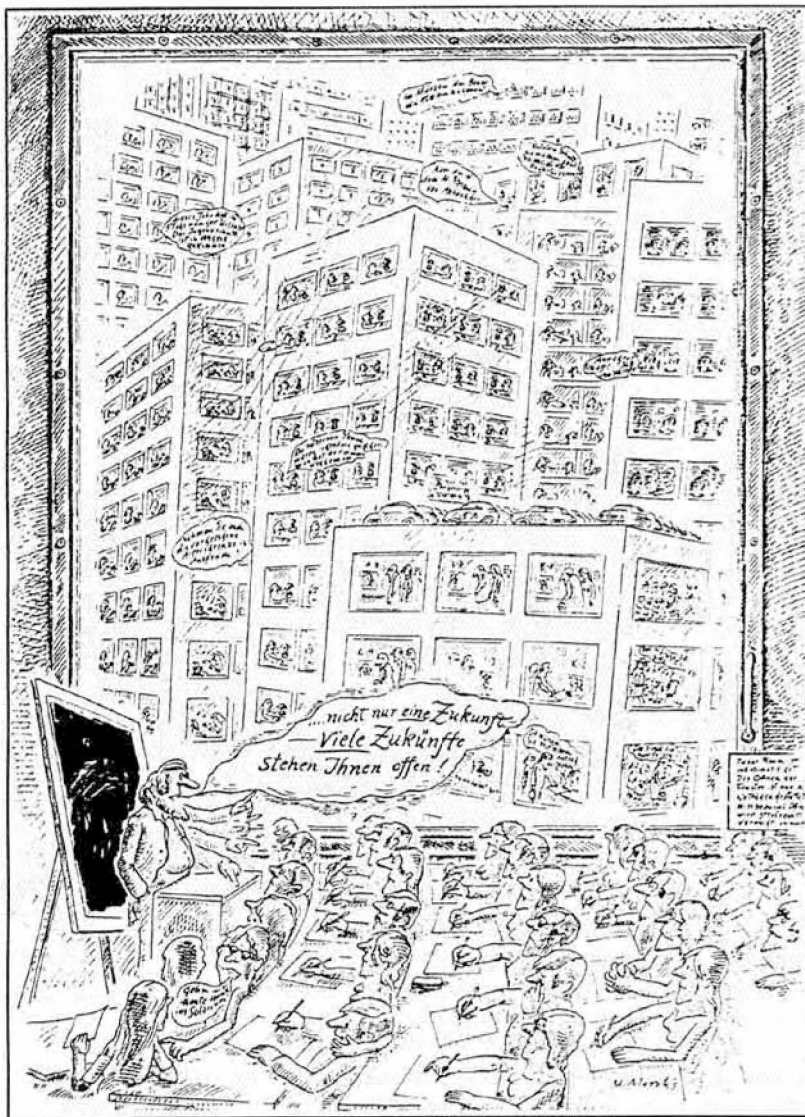
- Weltweit hat seit dem (offiziellen) Ende der Kolonisierung eine Verbreitung von Schulsystemen stattgefunden, die in der Geschichte der Menschheit ohne Vergleich ist.¹ So sind schulorganisatorische Rahmenbedingungen entstanden, die eine wesentliche Voraussetzung für die Verwirklichung „globalen Lernens“ sind, denn „globales Lernen“ ist ein langandauernder Prozeß, der auf die Stabilität und Kontinuität von Institutionen wie der „Schule“ angewiesen ist.

Betrachtet man allerdings den aktuellen Stand, so wird offenkundig, daß viele arme Länder nicht mehr in der Lage sind, gerade diese Rahmenbedingungen funktionsfähig und pädagogisch sinnvoll zu erhalten (UNESCO, 1991, S. 40); - es gibt immer mehr Eltern und Kinder, die am Sinn von schulischer Bildung zweifeln. Bildungsförderung ist, falls sie sozial ausgewogen betrieben wird, nicht nur eine sehr rentable Investition mit hohen 'rates of return', sie ist vor allem eine der wesentlichen Voraussetzungen, um eine Kultur des Friedens entstehen zu lassen.

- Spätestens seit Jomtien (Inter-Agency-Commission, 1990) wird mit „Grundbildung“ ein neuer Ansatz versucht, der hier nicht im Detail diskutiert werden kann. Globales Lernen muß jedoch konstitutiver Teil auch von Grundbildung sein, um weltweit nicht noch eine Zweiklassengesellschaft zu haben: Die Minderheit der Reichen hat nicht nur von ihren materiellen Ressourcen, sondern auch von ihrem Bildungshorizont her Zugang zum gesamten Globus, während die Mehrzahl der Armen in unterwürfiger Ignoranz über denselben Globus verharren muß.

- Weltweite Migrationen bringen nicht nur erhöhte Gewaltbereitschaft bei vielen Einheimischen gegenüber den Neuankömmlingen mit sich, sondern auch eine sehr bunte und kreative Vielfalt von Aktionen, die meistens dem Motto verpflichtet sind: „Global denken, lokal handeln“.

So sehe ich in Schulen bei uns nicht nur die Gewalt von rechtsextremen Skins gegenüber ihren türkischen MitschülerInnen. Ich sehe auch, wie Kolleginnen und SchülerInnen gemeinsam Aktionen gegen die Ausbeutung von



Globaler Austausch ist ein Grundthema der Geschichte der Menschheit, sei es vor allem im ökonomischen, aber auch im wissenschaftlichen und kulturellen Sinne. Ich vermute, daß nicht Pädagogen und Theologen, sondern vor allem Händler zu mehr Verstehen unter Menschen aus ver-

Kindern beim Teppichknüpfen starten, wie Kinder Schulparterschaften organisieren, um mehr voneinander zu wissen, wie UNESCO-Schulen einen Welthorizont in ihren Vernetzungen haben, wie einzelne Schulen die Möglichkeiten der direkten Kommunikation mit Hilfe von Computern nutzen, um Kinder aus verschiedenen Erdteilen tagtäglich Freude und Leid einander mitzuteilen, - ein wichtiger Schritt zum Miteinander teilen!

Ich sehe noch zwei wichtige Bereiche, die auf dem Weg zu „globalem Lernen“ besonders beachtet werden müssen:

4.2 Globaler Erkenntnismodus erfordert eine Erweiterung der Denkformen, die insbesondere in Schulen vorrangig geübt werden: Ich nenne die zusätzliche Denkform inklusives Denken, im Gegensatz zum in Schulen vorherrschenden exklusiven Denken. Gemeint ist damit, daß insbesondere Menschen, die in der Denktradition und dem damit verbundenen Weltbild der Aufklärung und Industrialisierung stehen, die Welt als Aktionsfeld begreifen, bei dem zweckrationales Handeln zum Selbstwert geworden ist.

Zweckrationales Handeln funktioniert in komplexen Kontexten jedoch nur dann, wenn Komplexität möglichst so weit reduziert wird, daß man zur Disjunktion aus der klassischen Aussagenlogik mit der Operation „entweder - oder“ kommen kann; diese Operation ist in alltäglichen, wenig komplexen Situationen sinnvoll, weil entlastend.

Spätestens seit der drohenden Selbstvernichtung der Menschheit durch ökologisch unsinniges Verhalten und durch die Externalisierung der Konsequenzen wissen wir aber, daß Nachdenken, Verstehen, Aufschieben von Handeln, das Vermeiden des Malum besser gewesen wäre als das Bonum zu wollen. (Tremblé, 1992, S. 16)

Wir sollten einer Denkform (nicht nur bei globalem Lernen) wieder mehr Geltung verschaffen, die sich überall findet, in weniger industrialisierten Ländern mehr, in hochindustrialisierten weniger: Ich nenne sie inklusives Denken. „Sowohl - als auch“ ist als logische Operation dem inklusiven Denken unterlegt. Sie ist notwendig für möglichst breites Verstehen von Implikationen, gilt aber auch in sehr komplexen oder angstbesetzten Handlungssituationen, wenn man sich nicht auf eine Option festlegen will oder kann, sondern zur Sicherheit über mehrere Alternativen verfügen sollte.⁶

Inklusives Denken ist nicht identisch mit der aus der klassischen Aussagenlogik bekannten „Konjunktion“, denn es geht dabei nicht um eine statische Reihung von Argumenten durch „und“-Verknüpfungen in einem determinierten System. Vielmehr geht es um den Prozeß der Erschließung von Verstehenshorizonten, der prinzipiell, zuweilen aber auch praktisch nicht zum Abschluß gebracht werden kann. Unsicherheit wird damit nicht abgebaut, sondern bewußt und vorstrukturiert.⁷

Insgesamt kenne ich diese Denkform auch aus Westafrika, wo es die Redewendung gibt: „on va trouver une solution“, die genau da eingesetzt wird, wo Komplexität noch nicht genügend durchschaubar ist, verantwortungsvolles Handeln also noch nicht möglich ist, sondern Abwarten die bessere Alternative ist. Ähnliche Denkformen sind für mich in dem chinesischen Sprichwort erkennbar: „Wenn Du in

Eile bist, dann mache einen Umweg“. Ich vermute, daß der Reichtum an derlei Denkformen in den afrikanischen, asiatischen und indianischen kulturellen Traditionen so groß ist, daß er entscheidend wichtig für die Weiterentwicklung eines Konzepts des globalen Lernens sein wird. Ich hoffe, daß wir uns hier über gemeinsame Forschungsmöglichkeiten in diesem wichtigen Bereich werden verständigen können.

4.3 Globales Lernen braucht schließlich auch Konsens über gemeinsame Inhalte, die in allen Schulen, in allen Massenmedien, bei allen religiösen und Parteiveranstaltungen in verschiedener Form immer wieder auftauchen sollten.

Es ist interessant, daß es weltweit in den Schulen schon einen erheblichen Konsens gibt, welche Inhalte „Schule“ ausmachen; ich erinnere hier nur in aller Kürze an die Einführung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) in den Primarschulen, der Einführung von einer oder mehreren Fremdsprachen, von naturwissenschaftlichem Unterricht, von Mathematik, aber auch teilweise weltweit orientierender Geographie und Geschichte in den Sekundarschulen. Diese weit verbreiteten Inhalte sollen nicht durch die Einführung globalen Lernens aus Schulen verdrängt werden. Doch müssen sie ergänzt werden, um die Hoffnung auf eine gemeinsame Kultur des Friedens zu stärken.

Die Erziehungsminister von mehr als 100 Ländern haben am 8.10.94 in Genf einen 41 Punkte umfassenden Aktionsplan aufgestellt, der Lehrerinnen und SchülerInnen zu mehr „Solidarität, Kreativität, Verantwortung und Respekt vor anderen Kulturen, Religionen und Nationen“ (epd, Nr. 195, S. 15) einlädt. Als Unterrichtsthemen werden insbesondere vorgeschlagen: „Die Geschichte von Religionen und Menschenrechten, die Basis der Demokratie, der Kampf gegen Sexismus und andere Formen der Diskriminierung, das Problem der wirtschaftlichen Entwicklung und die Geschichte der Völker“ (ebenda).

Der deutsche Erziehungswissenschaftler W. Klafki (1993) hat ein Konzept vorgelegt, in dem die folgenden 7 Schlüsselprobleme im heutigen Welthorizont als „Grundzüge einer internationalen Erziehung“ identifiziert werden:

1. Krieg und Frieden
2. 'Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips' und 'Kulturspezifität und Interkulturalität'
3. Ökologische Frage
4. Weltbevölkerungswachstum
5. Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit innerhalb und zwischen den Gesellschaften
6. Gefahren und Möglichkeiten der neuen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
7. Subjektivität des einzelnen, die Ich-Du-Beziehungen.

Aus meiner Sicht sind zumindest die ersten 6 Schlüsselprobleme, vielleicht sogar inzwischen alle 7 relevante Inhalte für globales Lernen.

Ich habe den Eindruck, daß es an theoretischen Konzepten und an weitgehendem Konsens auf UN-Ebene nicht mangelt. Was fehlt, sind vielmehr verschiedene Aktionen, die von der gemeinsamen Überzeugung getragen sind, daß Globalität die menschenwürdigste Perspektive für das Überleben der gesamten Menschheit darstellt.

Ich denke nicht, daß es sinnvoll und möglich wäre, ein universal gültiges Curriculum für globales Lernen zu formulieren, denn die kulturelle Vielfalt sollte nicht einem, wenn auch gut gemeinten Konzept von Globalität geopfert werden. Vielmehr sollten Veranstaltungen und Aktionen auf den verschiedensten Ebenen veranstaltet werden, die bewußtseinsfördernde Funktion in Richtung auf mehr Globalität haben können: angefangen bei derlei Foren über Pressekampagnen bis hin zu Austauschprogrammen oder der weltweiten Vernetzung von Schulen mit e-mail.

5. Rückfragen:

Zum Schluß bleiben mir noch einige Rückfragen, die sich mir bei der Arbeit an diesem Konzept immer wieder quer gelegt haben. Nicht nur um der intellektuellen Redlichkeit, sondern auch um der Offenheit des Diskurses willen, sollen sie zum Schluß und unkommentiert noch angefügt werden:

- „Wieviel Heimat braucht der Mensch?“ (J. Amery)
- Wer kann sich wann eigentlich wieviel Neugierde für globales Lernen leisten?
- Beschleunigt globales Lernen nicht in unverantwortlicher Art und Weise weltweite Tendenzen der Uniformierung?
- Ist es dadurch nicht - entgegen seiner guten Absicht ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens zu sein - ein Schritt zur Zerstörung der kulturellen Vielfalt und damit wahrscheinlich zur weiteren Bedrohung der gesamten Menschheit?

Bibliographie:

- ARTS, B.: Nachhaltige Entwicklung, eine begriffliche Abgrenzung, in *Peripherie*, 54/1994, S. 6 - 27
- ASSHEUER, Th. et. al.: Rechtsradikale in Deutschland, die alte und die neue Rechte, München, 1990
- BÜHLER, H.: Unité et diversité. Essai sur la théorie culturelle, in: UNESCO: The Contribution by Religions to the Culture of Peace, Barcelona, 1994, S. 31 - 41
- DOWNS, R. M. et. al.: Maps in Mind, New York, 1982
- DRÖSER, CHR.: Fuzzy Logic, methodische Einführung in krauses Denken, Reimbek, 1994
- FUHR, R. et. al.: Faszination Lernen, transformative Lernprozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie, Köln, 1988
- GRAMSCI, A.: Marxisme et culture, in: *oeuvres choisies*, Paris, 1959
- GUGEL, G. et. al.: Gewalt muß nicht sein, - eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln, Tübingen, 1994
- INTER-AGENCY-COMMISSION: World Declaration on Education for All an Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Jomtien, 1990
- KLAFFKI, W.: Allgemeinbildung heute - Grundzüge internationaler Erziehung, in: *Pädagogisches Forum*, 1/1993, S. 21 - 28
- KÜNG, H.: Projekt Weltethos, München, 1990
- MECHLER, B. et. al.: Fuzzy Logic: Einführung und Leitfaden zur praktischen Anwendung, Bonn, 1993
- NYOYO, J.: Introduction à la Pédagogie Globale, Bafoussam, 1992 (mimeo)
- SCHIRP, H.: Das Konzept „Globales Lernen“ - Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Zukunft, in: *Forum „Schule für eine Welt“*, Jona, 1994, S. 21 - 31
- TREML, A.: Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, in: *ZEP* 1/1992, S. 6 - 17
- UNESCO: Rapport mondial sur l'éducation, 1991, Paris, 1991
- WORLD BANK: Education in Sub-Saharan Africa, Washington D.C., 1988

Anmerkungen:

*) Referat, das am 13.12.1994 in Barcelona beim UNESCO-Kongreß zu Weltreligionen und deren Beitrag zum Frieden gehalten wurde. Für die sorgfältige Übersetzung bedanke ich mich bei J. Luz, für das kritische Mitdenken bei S. Fuß.

¹ Gramscis These erfreut sich inzwischen auch größer Beachtung bei der 'Neuen Rechten', die mit Hilfe ihrer Meta-Politik nicht direkt ins politische Geschehen eingreift, sondern die auf die impliziten Werte einwirkt, um „die herum sich der für die Dauer der politischen Macht unverzichtbare Konsens kristallisiert“. (Benoist, op. cit. bei Assheuer, 1990, S. 140); - wie man zur Zeit in Europa und den USA sieht, - leider nicht ohne Erfolg!

² Vielleicht ist das einzig Sinnvolle an allen möglichen, zur Zeit stattfindenden Erdgipfeln, daß sie eine Plattform bieten, bei der diese neue Form von Gegenöffentlichkeit in die Weltöffentlichkeit treten kann.

Zu den verschiedenen konzeptionellen Verknüpfungen siehe Gugel, 1994, S. 21 - 33.

³ Detailliert siehe Kap. 4.2

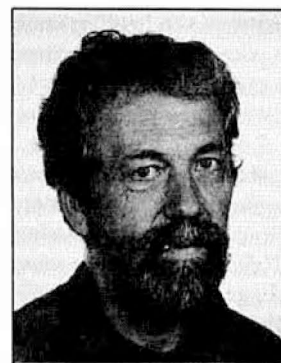
⁴ Für den afrikanischen Kontext finden sich Hinweise bei Nyoyo, 1992. Er verweist außerdem auf Parallelen in Indien bei Krishnamurti (op. cit., ebenda, S. 2)

Besonders deutlich werden mir diese Unterschiede immer wieder, wenn ich die reduzierten Primärerfahrungen von Kindern in Deutschland vergleiche mit den reichen Primärerfahrungen vom afrikanischen Kindern, wenn sie zum Beispiel ihr eigenes Maisfeld mit aller Sorgfalt bewirtschaften. Neben körperlicher Ausdauer sind dazu viel Wissen und Erfahrung um ökologische und biologische Zusammenhänge sowie Arbeitsplanung notwendig. Soziale Verantwortung, etwa als Beitrag zur Ernährung der gesamten Familie wird dadurch ebenfalls möglich. Umgekehrt sind diese Primärerfahrungen aber nicht nur eine Idylle des Kompetenzerwerbs, sondern sie können in Not auch grausam überlebensnotwendig werden. Außerdem lassen sie nur wenigen afrikanischen Kindern die Möglichkeit, ihren Horizont im sekundären Bereich gleichermaßen wie ihre reicheren Altersgenossen im Norden zu erweitern

⁵ Siehe dazu etwa für Afrika südlich der Sahara: World Bank, 1988.

⁶ So läßt sich unser schwer erkrankter Hausmeister gerade gleichzeitig mit moderner und mit traditioneller Medizin behandeln, - eine Entscheidung, die ich auch unter kameruner Kollegen erlebt habe, wo sie bei besonders schweren Krankheiten, oft gleichzeitig, zum traditionellen Heiler und ins Krankenhaus gingen, - sofern sie dafür die finanziellen Mittel hatten.

⁷ Diese Ausweitung der Denkprozesse ist eines der Grundthemen abendländischer Geschichte, erinnert sei etwa an die Einsicht von Heraklit, daß alles fließe. Zu meiner Überraschung stelle ich heutzutage - als mathematischer Laie - fest, daß dort seit 1965 eine neue Logik, die Fuzzy-Logik, entwickelt wurde, die als „Unschärfelogik“ zwischen den Extremen 0 und 1 genau mit den von mir als inklusives Denken bezeichneten, „sowohl-als auch“ Operationen umgeht. (Detaillierter dazu bei Mechler, 1993 und Dröser, 1994. Den Hinweis verdanke ich B. Wirth.)



Hans Bühler, geb. 1942, Prof. Dr., PH Weingarten. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelles und globales Lernen. Mitarbeit in verschiedenen entwicklungspolitischen Gremien und Aktionsgruppen, vor allem im westafrikanischen Netzwerk „Schule und Entwicklung“ und im „interkulturellen Arbeitskreis an der PH Weingarten“. Früher Landschullehrer und 10jährige Erfahrungen in der Entwicklungszusammenarbeit in Kamerun und als Abteilungsleiter bei „Dienste in Übersee“. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Soziolinguistik, interkulturellem Lernen und (afrikanischer) Schulentwicklungsplanung.