

## 1.2 Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre von Annette Scheunpflug

Wenn es darum geht, die konzeptionellen Debatten um das Globale Lernen in den letzten zehn Jahren darzustellen, lassen sich vier Diskussionsstränge herausarbeiten:

1. die Diskussion um die konzeptionelle Fassung Globalen Lernens, wie sie sich einerseits in der Fassung des VENRO-Papiers zum Globalen Lernen und zum anderen in den systemtheoretisch gefassten Arbeiten unserer Arbeitsgruppe zeigen;
2. die Diskussion um das Verhältnis zwischen dem Globalen Lernen und der Bildung für Nachhaltigkeit;
3. die Diskussion um die Abgrenzung zwischen Konzepten des Globalen Lernens als Bildungskonzept auf der einen Seite und der Anwaltschaft, Lobbyarbeit oder Formen des politischen Engagements auf der anderen Seite sowie
4. die Diskussion um den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und um die konzeptuelle Fassung von Kompetenzen Globalen Lernens.

Diese Debatten bzw. konzeptionellen Auseinandersetzungen liegen nicht immer sichtbar an der Oberfläche und werden häufig auch nicht direkt ausgetragen. Vielmehr erschließen sie sich erst aus der Distanz der Zusammenschau unterschiedlicher Texte und Aufsätze aus verschiedenen Jahren. Im Folgenden werden sie verdichtet skizziert; dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit der jeweiligen Positionen erhoben, wohl aber auf orientierende Gegenüberstellung. Zudem wird nicht der Anspruch erhoben, damit auch die Probleme der Praxis abgedeckt zu haben. Diese war vielmehr durch die Strukturprobleme eines schwachen institutionalisierten Arbeitsfeldes (vgl. für Österreich Hartmeyer in diesem Band; HARTMEYER 2007), durch die europäische Vernetzung des Globalen Lernens (vgl. O'LOUGHLIN/WEGIMONT 2007), das Bemühen um neue Zielgruppen (so zum Beispiel in der Seniorenbildung ASBRAND U.A. 2006, in Feldern intergenerationellen Lernens FRANZ 2006 a; FRIETERS/Franz 2008), die Herausforderungen des Internets (z.B. FRANZ 2006 b), das Bemühen um neue Finanzquellen und die Sicherung der Qualität des Arbeitsfeldes (z.B. durch Evaluation, vgl. SCHEUNPFLUG U.A. 2003) gekennzeichnet. Aber dieses darzustellen, wäre ein weiterer Aufsatz.

### 1. Globales Lernen als handlungstheoretisch oder systemtheoretisch akzentuiertes Konzept<sup>1</sup>

Die aktuellen Diskurse zum Globalen Lernen sind durch den Umgang mit der Normativität des Gegenstandes geprägt und lassen sich grob zwei Richtungen zuordnen: Auf der einen Seite stehen so genannte handlungstheoretische Entwürfe, die häufig ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrunde legen (SCHWEIZER FORUM 1995; BÜHLER

1996; PIKE/SELBY 1998; SELBY/RATHENOW 2003) und normative Bildungsziele und Inhalte Globalen Lernens formulieren, die mittels Bildung erreicht werden sollen, wie z.B. solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht usw. (vgl. SCHWEIZER FORUM 1995; BÜHLER 1996; FOUNTAIN 1996, FÜHRING 1996, 1998; PIKE/SELBY 1998; VENRO 2000; SEITZ 2002). Auf der anderen Seite hat sich ein Theoriediskurs entwickelt, der Globales Lernen aus der Perspektive evolutionärer Theorie reflektiert (TREML 1993, 1996 a, b; Scheunpflug 1996; SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002; ASBRAND 2003). In diesem Ansatz geht es darum, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lehren und entsprechende Kompetenzen zu erwerben.

Die beiden Diskurse entwickelten sich in den neunziger Jahren. Vor dem Hintergrund einer gründlichen Aufarbeitung der Theorie- und Praxisgeschichte der entwicklungsbezogenen Bildung wurden bestehende Konzepte einer Kritik aus evolutions- bzw. systemtheoretischer Perspektive unterzogen (vgl. TREML 1993 a, b, 1996 a, b). Die zu Beginn der neunziger Jahre herrschenden Theorieansätze Globalen Lernens wurden kritisiert, da sie als normative ‚Postulativpädagogik‘ bzw. aufgrund ihres hohen ‚Moralinhalts‘ das Anliegen, über die Komplexität der Einen Welt aufzuklären, potenziell verfehlen würden (vgl. SCHEUNPFLUG/SEITZ 1993). Diese Kritik wurde einer Gegenkritik aus normativer Perspektive unterzogen, die zu einer Schärfung bestehender Konzepte beitrug (vgl. BÜHLER/DATTA/KARCHER/MERGNER 1996) und als handlungstheoretischer Zugang bezeichnet werden kann. Es entwickelte sich eine Kontroverse, die als Paradigmenstreit bezeichnet werden kann (vgl. SCHEUNPFLUG/HIRSCH 2000) und deren unterschiedliche Positionen im Folgenden nachgezeichnet werden.

Das was Globales Lernen im Sinne des *handlungstheoretischen Paradigmas* ausmacht, fasst ein Papier von VENRO (VENRO 2000) in fünf Grundsätzen zusammen:

1. Leitbild nachhaltige Entwicklung: Das Leitbild Globalen Lernens ist das der zukunftsfähigen bzw. nachhaltigen Entwicklung. Das zugrunde liegende Menschenbild bestimmt das Ziel Globalen Lernens, Emanzipation der Individuen, ihre Partizipationsfähigkeit und Selbstkompetenz zu fördern (ebd.). Die normative Grundlage Globalen Lernens ist das „Leitbild menschlicher Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit“ und die „Parteinahme für die Leidtragenden des Globalisierungsprozesses“ (VENRO 2000, 11).
2. Globalität: Der Gegenstand Globalen Lernens ist die zukunftsfähige Entwicklung in globaler und lokaler Perspektive. Es geht nicht nur um Probleme in der „Dritten Welt“ sondern um die weltweiten Zusammenhänge und das Er-

<sup>1</sup> Dieser Abschnitt beruht im Wesentlichen auf der Wiedergabe aus ASBRAND/SCHEUNPFLUG 2005.

kennen der Verflechtungen des eigenen lokalen Handelns im globalen Kontext. Dazu zählen auch das Erkennen der eigenen partikularen kulturellen Identität und die Fähigkeit des Perspektivenwechsels (VENRO 2000, 10).

3. Methodischer Zugang: Die Methoden Globalen Lernens sind vielfältig, ganzheitlich und partizipatorisch. Perspektivenwechsel sollen Komplexität durchschaubarer machen. Neben die Erkundung des Nahbereichs und sinnliche Erfahrung tritt Medienerziehung; Globales Lernen soll auch positive, kulturelle und kreative Zugänge zur „Dritten Welt“ eröffnen und von den Erfahrungen und Zugängen der Lernenden ausgehen (ebd.).

4. Solidarische Handlungskompetenz: Das Lernziel Globalen Lernens ist die „Stärkung selbstgesteuerten Lernens und die Fähigkeit zur Mitgestaltung der Weltgesellschaft: Globales Lernen hat zum Ziel, Menschen darin zu unterstützen, Globalität wahrzunehmen, sich selbst mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten im weit gespannten Netz sozialer und wirtschaftlicher Entwicklung zu verorten und individuelle sowie gesellschaftliche Lebensgestaltung an offenen und zu reflektierenden Wertvorstellungen zu orientieren. Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität.“ (ebd.).

Der *evolutionär und systemtheoretisch* begründete Ansatz Globalen Lernens (vgl. zusammenfassend SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002) basiert hingegen auf einer systemtheoretischen Analyse der Globalisierung, die diese im Anschluss an Luhmann als Entwicklung zur Weltgesellschaft beschreibt, und ist mit anthropologischen und lerntheoretischen Überlegungen unterfüttert:

1. Komplexität der Weltgesellschaft: Wesentliches Merkmal der Weltgesellschaft vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierungsprozesse ist die Entgrenzung des Raums und eine Komplexitätssteigerung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive: Wachstum ist begrenzt und birgt globale Risiken; Wissen verliert innerhalb immer kürzerer Zeitspannen seine Bedeutung; und durch den beschleunigten sozialen Wandel stoßen Fremdes und Vertrautes im Nahbereich aufeinander. Nur durch abstraktes Denken kann diese unzureichende Problemlösefähigkeit überwunden werden (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002, 6ff).

2. Orientierung im Nahbereich: Komplexe globale Zusammenhänge wahrzunehmen ist schwierig, weil die Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen von seiner Natur her auf den Mesokosmos, auf die unmittelbare – sinnlich wahrnehmbare – Umgebung beschränkt ist. Problemlösefähigkeit ist deshalb am sozialen Nahbereich, an überschaubaren Gruppen orientiert; Probleme, die sinnlich erfahrbar sind, werden vorrangig gelöst. Insbesondere im Blick auf ethisches Handeln ist die Nahbereichsorientierung des Menschen problematisch. In globalen Zusammenhängen bezieht sich ethisch verantwortliches Handeln auf weit entfernte Menschen, auf zukünftige Generationen und die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit (TREML 1993b; SCHEUNPFLUG/SCHMIDT 2002; HUBER

2005; SCHMIDT 2007). Notwendig ist das Einüben einer abstrakten Sozialität (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002, 7).

3. Lerntheoretische Aspekte: Das evolutionäre Konzept Globalen Lernens berücksichtigt den Umstand, dass Lernen nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten sondern als selbstorganisiertes Lernen der Lernenden funktioniert und dass die Pädagogik keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden hat (SCHEUNPFLUG/SEITZ 1993; TREML 1993 a;b). Zugrunde gelegt wird stattdessen ein Lernverständnis, das Lernen als einen individuellen, autopoietischen Vorgang auffasst, der durch Lernangebote in der Umwelt angeregt, aber nicht durch sie determiniert wird (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, 74ff). Vor diesem Hintergrund ist Zurückhaltung gegenüber der Annahme geboten, normativ orientierte Bildungsangebote könnten direkt in Lernprozesse im Sinne von Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen.

Diese Unterschiede basaler Theoriezugänge sind vielen Praktikern in ihrer täglichen Arbeit nicht bewusst; ein Diskurs darüber wird auch kaum geführt (vgl. als Ausnahme ASBRAND/LANG-WOJTASIK 2002 a). Gleichwohl dürften sie handlungssteuernd sein, z.B. in der Festlegung von Prioritäten in didaktischen Materialien. Von daher dürfte es in den nächsten Jahren eine Herausforderung sein, sich dieser unterschweligen Unterschiedlichkeiten bewusst zu werden, sie konzeptionell durchzuarbeiten, deren jeweilige Anknüpfungsmöglichkeiten für die Praxis zu erproben und ihre Effektivität zu evaluieren.

## 2. Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Eine weitere konzeptionelle Auseinandersetzung zeigt sich – wengleich auch ebenfalls eher unterschwellig – in der Auseinandersetzung zwischen den Konzepten einer Bildung für Nachhaltigkeit einerseits und dem des Globalen Lernens andererseits. Seitens der Vertreter einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird den Protagonisten Globalen Lernens vorgeworfen, sie verträten ein „traditionalistisches“ Konzept, das „dem Stand der Entwicklung und dem, was in den Schulen geschieht, nicht mehr gerecht“ würde (DE HAAN 2002, 76). Der Vorwurf besteht darin, Themen nicht integrativ zu sehen und mit der Betonung des regionalen Bezugs sowie der Perspektive auf Gerechtigkeit ein Konzept zu vertreten, das den Anforderungen an Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit Problemen der Nachhaltigkeit nicht gerecht würde. Die Vertreter Globalen Lernens hingegen befürchten, dass unter der Perspektive der Nachhaltigkeit ökologische Probleme in den Vordergrund rücken und Fragen weltweiter Gerechtigkeit vernachlässigt werden (vgl. auch die Diskussion zu Beginn des BLK-Modellversuchs SEITZ 1999). Damit befinden sie sich in Übereinstimmung mit dem Deutschen Bundestag, der in seiner Entschließung im Juni 2000 (BUNDESTAGSDRUCKSACHE 14/3319) gefordert hat, die Entwicklungsdimension der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu forcieren. In den letzten Jah-

ren nähern sich diese Positionen an (vgl. dazu auch den Beitrag von Seitz in diesem Band).

In der internationalen Diskussionen, z.B. der Maastrichter Erklärung des Nord-Süd-Zentrums des Europarates wird hingegen das Konzept des Globalen Lernens als Überbegriff verwendet und unter diesem Konzept auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung subsumiert (vgl. NORTH-SOUTH-CENTER 2002). Auch wenn sich dieses Verständnis in einigen europäischen Ländern durchsetzen konnte, so hat doch im deutschsprachigen Raum ein Konzept Raum gegriffen, das Bildung für nachhaltige Entwicklung als ein übergreifendes Konzept versteht. Es wird die Herausforderung der kommenden Jahre bleiben, dem Anliegen Globalen Lernens in diesem Kontext Gehör zu verleihen und es konzeptionell in diesem Kontext angemessen zu verorten.

**3. Globales Lernen als Bildungskonzept**

Dem Globalen Lernen ist die Spannung zwischen einerseits dem Anspruch, ein Bildungskonzept zu sein und Lernpro-

zesse zu initiieren, und andererseits der Verlockung, eine politische Idee in Anwaltschaft zu unterstützen, Spenden zu sammeln oder zur Unterstützung von Hilfswerken aufzurufen, inhärent (vgl. ASBRAND 2002). In den letzten zehn Jahren ist diese Diskussion an verschiedenen Stellen wieder aufgeflammt; besonders intensiv wurde sie im Kontext der Bildungsarbeit von Hilfswerken, die für Kinderpatenschaften werben, geführt (vgl. SCHEUNPFLUG 2005 a; 2005 b; SCHEUNPFLUG 2007). Gerade in der Arbeit von Organisationen, die Kinderpatenschaften vermitteln, aber auch in anderen NGOs, zeigt sich eine enge Verschränkung von entwicklungspolitischer Bildung, Spendeneinwerbung sowie Informationsarbeit, die zu einer Verwischung der Unterschiede zwischen den einzelnen Ansätzen führen kann und bei fehlender konzeptioneller Klarheit den Bildungsanspruch Globalen Lernens verwischt. Die nachfolgende Tabelle bietet einen idealtypischen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze (vgl. SCHEUNPFLUG/MC-DONNELL, im Druck).

Tab. 1: Idealtypische Darstellung von Informationsarbeit, Advocacy- und Lobbyarbeit sowie entwicklungsbezogene Bildung/Globales Lernen

	<b>Informationsarbeit</b>	<b>Advocacy- und Lobbyarbeit</b>	<b>Entwicklungsbezogene Bildung/ Globales Lernen</b>
<b>Ziel</b>	Information und Beseitigung von Wissensdefiziten	Die Veränderung von Politik	Die Veränderung von Individuen; Antwort auf Lernbedürfnisse
<b>Maßnahmen</b>	Schaffen von Transparenz im Hinblick auf die Verwendung von Geldern  Information und Werbung für Entwicklungszusammenarbeit	Advocacy- und Lobbyarbeit, um Einfluss auf Politik zu nehmen;  Mobilisierung von Bürgern zur Unterstützung politischer Ziele im Kontext Globaler Gerechtigkeit	Initiierung von Bildungsprozessen, die Menschen befähigen, in einer interdependenten Weltgesellschaft zu leben und Konzepte weltweiter sozialer Gerechtigkeit zu verstehen
<b>Zentrale Schlüsselkonzepte</b>	Information	Engagement in Kampagnen und anderen Formen zivilgesellschaftlichen Handelns	Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen

Quelle: Scheunpflug/McDonnell im Druck; eigene Übersetzung

Viele Nichtregierungsorganisationen werben mit hohem Aufwand, um ihre Spendeneinnahmen zu steigern. Sie informieren (potenzielle) Spenderinnen und Spender über ihre Projekte. Beide Aktivitäten – die Werbung wie die Information über die Projektarbeit – tragen vermutlich auch zu Lernprozessen der beteiligten Personen bei. Als Bildungsangebot im engeren Sinne sind sie von ihrer Angebotsstruktur her allerdings nicht zu bezeichnen. Besonders wichtig wird diese Unterscheidung dann, wenn es um das Engagement von Nichtregierungsorganisationen in Schulen geht. Die Angebote, die Nichtregierungsorganisationen an Schulen machen, sollten – und dieses ist in

der entwicklungsbezogenen Szene weitgehender, in der schulischen Bildungsarbeit durchgehender Konsens – den Standards der politischen Bildung beziehungsweise den Standards seriöser Spendenwerbung genügen. Ist dieses nicht der Fall, wird letztlich die zivilgesellschaftlich bedeutende Errungenschaft, dass Nichtregierungsorganisationen in der Schule tätig sein können, in Frage gestellt. Anders als Kampagnenarbeit folgt Bildungsarbeit nämlich im Hinblick auf das Ziel der politischen Willensbildung der beteiligten Personen pädagogischen Kriterien. Diese wurden prägnant zum ersten Mal 1976 im so genannten Beutelsbacher-Konsens formuliert (vgl. KASTEN 1):

### Kasten 1: Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung an Schulen

1. **Überwältigungsverbot.** Bildungsangebote dürfen die Teilnehmenden nicht – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen über-rumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ hindern. Hier verläuft die Grenze zwischen Bildung und Indoktrination. Indoktrination ist unvereinbar mit der Rolle von Bildungsanbietern in einer demokratischen Gesellschaft und der Zielvorstellung von der Mündigkeit des Lernenden.

2. **Kontroverses muss kontrovers bleiben.** Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Bildungsangebot kontrovers erscheinen. Zwar können selbstverständlich erklärte Positionen, etwa die einer bestimmten Nichtregierungsorganisation, genannt werden, aber es ist die Aufgabe des Lernenden, sich eine Position zu eigen zu machen oder diese abzulehnen. Wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Den Bildungsanbietern kommt damit sogar eine gewisse Korrekturfunktion zu, d.h. es sollte explizit darauf geachtet werden, dass auch solche Standpunkte und Alternativen besonders herausgearbeitet werden, die den Teilnehmenden von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Quelle: nach Wehling 1977, S. 179

Zusammengefasst handelt es sich beim „Beutelsbacher Konsens“ um einen Konsens über die Legitimität des Dissens, oder anders: über die Notwendigkeit von Perspektivenvielfalt. „Es ist eine alte Einsicht der politischen Theorie, dass es ‚Politik‘ als ‚Sache‘ ohne ihre kontroversen Deutungen gar nicht gibt – nur weil Menschen unterschiedlich sind, weil sie verschiedene Interessen und gegensätzliche Vorstellungen vom gesellschaftlichen Zusammenleben entwickeln, entsteht in den gemeinsamen Angelegenheiten überhaupt erst jener Regelungsbedarf, den wir ‚politisch‘ nennen können.“ (SANDER 2004) Die Notwendigkeit von Perspektivenvielfalt sollte für das Globale Lernen zentraler konzeptioneller Bestandteil sein, auch wenn diese Perspektive naturgemäß in der Kampagnenarbeit und der Informationsarbeit aufgrund des werbenden Anteils eher hinten angestellt wird. Globales Lernen als Bildungskonzept zu verstehen bedeutet also, diesen Anspruch auf Dissens im eigenen Lernmaterial bzw. im eigenen Bildungsansatz mit zu transportieren. Angesichts des steigenden Spendedruckes drohen manche NGOs bei ihrer Arbeit an Schulen diesen Anspruch zu verlieren, auf der anderen Seite ist zu beobachten, dass die schulische Seite an dieser Stelle hoch sensibel reagiert. Für die kooperative Zusammenarbeit zwischen Schulen und Nichtregierungsorganisationen dürfte also das Wissen um diese Grundsätze und die eigene konzeptionelle Klarheit in Zukunft von besonderer Bedeutung sein. Dies ist auch deshalb wichtig, da unterschiedliche didaktische Zugänge, wie Barbara Asbrand 2006 zeigen konnte, unterschiedliche Lerneffekte bedingen (vgl. den Beitrag von Asbrand in diesem Band).

#### 4. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Im Jahr 2007 wurde der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung durch die KMK verab-

schiedet. Der Prozess um die Erarbeitung dieses Papiers, das das Vorgänger-Konzept „Eine Welt/ Dritte Welt im Schulunterricht“ von 1997 (vgl. SEKRETARIAT 1997) ablöste, hatte im Jahr 2004 begonnen und war von intensiven Debatten, die sich vor allem an der Frage entzündeten, ob das Papier (so das Vorgehen der Autorengruppe) an den fachwissenschaftlichen Debatten entlang zu entwickeln sei oder (so die Kritik) ob eher von einem bildungswissenschaftlichen Verständnis auszugehen ist, das Bildungsinhalt und Bildungssubjekte systematisch aufeinander bezieht.

Da der Orientierungsrahmen in einem eigenen Beitrag vorgestellt wird (vgl. Schreiber in diesem Band), wird im Folgenden

auf dessen Darstellung verzichtet. Vielmehr soll in Kürze dargestellt werden, an welchen Stellen hier welche Diskussionslinien verlaufen (vgl. auch ausführlich ASBRAND/LANG-WOJTASIK 2007) und welche Perspektiven sich aus dieser verdienstvollen Arbeit ergeben.

a) **Das Bildungs- und Weltverständnis:** In der Anlage des Papiers, das von fachwissenschaftlichen Expertisen zur Globalen Entwicklung sowie von fachdidaktischen Überlegungen seinen Ausgangspunkt nimmt, zeigt sich ein Bildungsverständnis, das fachwissenschaftliche Herausforderungen benennt und diese auf die aktuelle Situation der Schule bezieht, um dann aus dieser Gegenüberstellung Konsequenzen abzuleiten. Das dem Papier zugrunde liegende Bildungsverständnis geht damit von einer Gegenüberstellung von Sache und Subjekt aus und leitet aus beiden die Bildungsherausforderung ab. Damit wird auf ein klassisches und häufig verwendetes Bildungsverständnis zurückgegriffen. Allerdings ist es unter vielen Erziehungswissenschaftlern Konsens, dass ein solches Bildungsverständnis die heutige Komplexität von Aufwachsen, Lernen und Weltverständnis nicht hinreichend abbilden kann. Vielmehr ereignet sich Welt im Bildungsprozess des Individuums bzw. wird die Welt im Bildungsprozess erst konstruiert. Ein solches konstruktivistisches und systemtheoretisch gefasstes Verständnis von Bildung klingt im Orientierungsrahmen zwar an, wenn zum Beispiel Niklas Luhmann und sein Verständnis der Weltgesellschaft zitiert wird, oder von einem konstruktivistischen und selbstorganisierten Lernbegriff ausgegangen wird; es wird jedoch nicht konsequent durchbuchstabiert. Es ist fraglich, ob Lehrerinnen und Lehrer vor diesem Hintergrund die radikal neue Qualität der Weltgesellschaft verstehen bzw. an dieser Stelle den Orientierungsrahmen selbst als orientierend empfinden werden.

b) **Das Verständnis von Kompetenzen:** Der Orientie-

rungsrahmen nimmt die Diskussion um die Domänenspezifität von Kompetenzen auf und diskutiert Globales Lernen als Kompetenz in unterschiedlichen Fachgebieten. Damit wird an die schulischen Unterrichtsfächer angeknüpft und Lehrkräften ein praktikabler Zugang zum Globalen Lernen in unterschiedlichen thematischen Kontexten an die Hand gegeben. Allerdings bleibt ungeklärt, an welchen Stellen die beschriebenen Kompetenzen tatsächlich über Kompetenzen der Politischen Bildung hinausgehen (vgl. GPJE 2004; WEISSENO 2005), was das spezifische globale Fragestellungen im Unterschied zu nicht globalen politischen Fragestellungen ist und was damit als spezifisch für eine „Domäne Globale Entwicklung“ gelten kann. Diese Fragen sind in der Tat nicht leicht zu beantworten, da bisher kein empirisch gesättigtes Kompetenzmodell Globalen Lernens vorliegt (vgl. die Debatte bei LANG-WOJTASIK/SCHEUNPFLUG 2005; BORMANN/DE HAAN 2007) und es unklar ist, welche Kompetenzen für ein Leben in der Weltgesellschaft tatsächlich gebraucht werden und wie diese erreicht werden können (vgl. dazu RYCHEN/SALGANIK 2003; ASBRAND 2006; Asbrand in diesem Band).

c) **Anknüpfungspunkte für die Weiterarbeit:** Der Orientierungsrahmen bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für die zukünftige Weiterarbeit im Globalen Lernen. Auf der *bildungspolitischen Ebene* muss es in den nächsten Jahren um die Implementation dieses Orientierungsrahmen gehen. Aus der Schulforschung sind die Probleme bekannt, eine Neuerung in die schulische Regelpraxis zu integrieren; solche Prozesse laufen nicht von alleine, sondern bedürften einer strategischen Planung und Unterstützung. An dieser Stelle sind zweifelsohne große Anstrengungen nötig, die auch die Arbeit von Nichtregierungsorganisationen herausfordern dürften. Gleichzeitig sollte dieser Prozess auch durch wissenschaftliche Forschung begleitet werden, damit auch für das komplizierte Zusammenspiel zwischen Nichtregierungsorganisationen und schulischer Bildung mehr Wissen über mögliche Synergien generiert werden kann. Auf der *konzeptionellen Ebene* könnte eine Herausforderung darin liegen, die durch den Orientierungsrahmen angeschnittene, aber nicht konsequent durchformulierte Orientierung an einem Bildungskonzept in der Weltgesellschaft nochmals zu konkretisieren. Und auf einer eher *forschungsorientierten Ebene* müsste es darum gehen, ein Kompetenzmodell Globalen Lernens zu entwickeln und empirisch zu fundieren.

## Literatur

- ASBRAND, BARBARA 2006: Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift Universität Erlangen-Nürnberg 2006
- ASBRAND, BARBARA 2002: Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung

- und Entwicklungspädagogik 25. Jg., H. 3, 13–19
- ASBRAND, BARBARA 2003: Keine Angst vor Komplexität. Fairer Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg., H. 2, 7–13
- ASBRAND, BARBARA/BERGOLD, RALPH/DIERKES, PETRA, LANG-WOJTASIK, GREGOR (HG.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Erwachsenenbildung spezial, Band 9, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2006
- ASBRAND, BARBARA/LANG-WOJTASIK, GREGOR 2002a: Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. Anmerkungen zum VENRO-Papier „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg., H. 1, 42–44
- ASBRAND, BARBARA/LANG-WOJTASIK, GREGOR 2002b: Gemeinsam in eine nachhaltige Zukunft? Anmerkungen zum ‚Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 2, 31–34
- ASBRAND, BARBARA/LANG-WOJTASIK, GREGOR 2007: Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 3, 33–36
- ASBRAND, BARBARA/SCHEUNPFLUG, ANNETTE 2005: Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft. Wochenschau: Schwalbach/Taunus, S. 469-486
- BMZ/ISB/INWENT/KMK 2007: Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- BORMANN, INKA/HAAN, GERHARD DE 2008: Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. VS Verlag: Wiesbaden
- BÜHLER, HANS 1996: Perspektivenwechsel. Unterwegs zum Globalen Lernen. Frankfurt/M
- BÜHLER, HANS/DATTA, ASIT/KARCHER, WOLFGANG/MERGNER, GOTTFRIED: Ist die Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.2, 1996, 27–29
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG BLK (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) 2001: Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn
- FOUNTAIN, SUSAN 1996: Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Praxis Pädagogik, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig
- FORUM SCHULE FÜR EINE WELT 1995: Lernziele für eine Welt. Jona

- FRANZ, JULIA 2006 a: Generationen lernen gemeinsam. Ein Projekt zur Förderung kommunikativer Lernangebote. In: Erwachsenenbildung, Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 52. Jg., Heft 2, S. 85.
- FRANZ, JULIA 2006 b: Globales Lernen in Weblogs? In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29. Jg., Heft 3, S. 21 – 24.
- FRANZ, JULIA/FRIETERS, NORBERT (2008): Kompetenzmodelle in Fortbildungen – pragmatische Wege. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Operationalisierung und Messung von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- FÜHRING, GISELA 1996: Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik. Münster
- FÜHRING, GISELA 1998: Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Herausgegeben vom Deutschen Entwicklungsdienst, Berlin
- [GP]E GESELLSCHAFT FÜR POLITISCHE BILDUNG UND POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG 2004: Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Wochenschau: Schwalbach/Taunus 2004
- HAAN, GERHARD DE 2002: Vorläufiger Bericht zur summativen Evaluation des BLK-Programms „21“. Berlin
- HAAN, GERHARD DE/HARDENBERG, DOROTHEE 1999: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn
- HUBER, MATTHIAS 2005: Naturwissenschaftlich anthropologische Grundlagen Globalen Lernen. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg 2005
- LANG-WOJTASIK, GREGOR/SCHEUNPFLUG, ANNETTE 2005: Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28(2005) 2, S. 2 – 7.
- NORTH-SOUTH-CENTER OF COUNCIL OF EUROPE (HRSG.) 2002: A European Strategy Framework. For Improving and Increasing Global Education to the Year 2015. Maastricht
- O'LOUGHLIN, E & WEGIMONT, L: Government Funding for Development Education and information in European countries: A Comparative Analysis 2004 – 2006 GENE 2007
- PIKE, GRAHAM/ SELBY, DAVID 1998: Global Teacher – Global Learner. London
- RYCHEN, D./SALGANIK, S. (HG.) 2003: Key competencies for a successful life and a wellfunctioning society. Göttingen 2003.
- SANDER, W. 2004: Incitement to freedom: Competencies of political education in a world of difference, DIE Journal 2004
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE 1996: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 1, 19. Jg., 9 – 14
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE 2001: Biologische Grundlagen des Lernens, Berlin
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE 2003: Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang, Heft 2, 2003, 159 – 172
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE 2005 a.: Die öffentliche Darstellung von Kinderpatenschaften aus entwicklungspädagogischer Sicht. Nürnberg 2005; [www.paedl.ewf.uni-erlangen.de/download/Kind\\_Pat.pdf](http://www.paedl.ewf.uni-erlangen.de/download/Kind_Pat.pdf) (70 Seiten) (2005 a)
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE 2005 b: Die Persönlichkeitsrechte der Kinder achten. Anforderungen an eine entwicklungspädagogisch sensible Darstellung von Kinderpatenschaften. In: epd Entwicklungspolitik, Heft 16/17 2005, S. 51 – 55
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE/HIRSCH, KLAUS (HG.) 2000: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt/Main
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE/MCDONNELL, IDA: Public awareness and learning about development. Tips for evaluation. OECD Development Centre, Policy Brief, in print, Paris, 2008
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE/SEITZ, KLAUS 1993: Entwicklungspädagogik in der Krise? In: dies. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen; Hamburg, 57 – 75
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE/SCHMIDT, CHRISTINE 2002: Auf den Spuren eines evolutionstheoretischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft und dessen Anregungen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Beyer, Axel (Hg.): Fit für Nachhaltigkeit? Biologisch-anthropologische Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Opladen 2002
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE/SCHRÖCK, NIKOLAUS 2002: Globales Lernen, Stuttgart
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE UNTER MITARBEIT VON CLAUDIA BERGMÜLLER UND NIKOLAUS SCHRÖCK: Evaluation Entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Stuttgart 2003
- SCHMIDT, CHRISTINE 2007: Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie, Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg
- SELBY, DAVID 2000: Global Education as Transformative Education. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23, 2000,3, 2 – 10
- SELBY, DAVID/RATHENOW, HANNS-FRED 2003: Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- SEITZ, KLAUS 1999: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Paradigmenwechsel oder Mogelpackung? In: ZEP, 22, 2, 32 – 35
- SEITZ, KLAUS 2002: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/Main
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ: Unterricht zum Thema Dritte Welt/Eine Welt, Bonn 1997
- TREML, ALFRED K. 1980: Was ist Entwicklungspädagogik? In: Tremel, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt/M., 3 – 17
- TREML, ALFRED K. 1993 a: Desorientierung überall – oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: Scheunpflug, Annette/ Seitz, Klaus (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und

- Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen; Hamburg, 15–36
- TREML, ALFRED K. 1993b: Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen; Hamburg, 111–134
- TREML, ALFRED K. 1996 a: Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“: Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt am Main
- TREML, ALFRED K. 1996 b: Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19(1996)1, 2–8
- WEHLING, H.-G. 1977: „Konsens à la Beutelsbach?“ In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184, 1977
- WEISSENO, GEORG 2005: Standards für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Heft 12, 2005
- VENRO (2000): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn. (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10)

Autorenhinweis: *Dr. Annette Scheunpflug, Jahrgang 1963, ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Einer ihrer Arbeitsschwerpunkte ist die Entwicklungspädagogik und die Internationale Bildungsforschung.*