

Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen?

Kooperationen zwischen Lehrkräften
und Nichtregierungsorganisationen

Marie Bludau

Globale Entwicklung als Lernbereich
an Schulen?

Marie Bludau

Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen?

Kooperationen zwischen Lehrkräften
und Nichtregierungsorganisationen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung
der Hans-Böckler-Stiftung

Hans **Böckler**
Stiftung 

Die Studie wurde als Dissertation unter dem Titel „Implementation des Lernbereichs Globale Entwicklung an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Mitarbeiter_innen von Nichtregierungsorganisationen“ an der Universität Kassel eingereicht (Fachbereich: FB 01 Humanwissenschaften, Datum der Disputation: 10.02.2016)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-717-9 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-272-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat: Nadine Jenke, Potsdam
Typografisches Lektorat: Judith Henning, Hamburg

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	9
Tabellenverzeichnis.....	11
Abkürzungsverzeichnis	15
Danksagung	17
1 Einleitung.....	19
2 Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung	31
2.1 Globales Lernen	31
2.1.1 Globales Lernen – Schwerpunkt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung?	31
2.1.2 Geschichte einer globalen Perspektive auf Bildung	34
2.1.3 Definitionen	37
2.1.4 Didaktik Globalen Lernens	44
2.1.5 Kooperationen im Globalen Lernen	49
2.1.6 Kritikpunkte	50
2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung	51
2.2.1 Geschichte.....	51
2.2.2 Definitionen	54
2.2.3 Kooperationen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	59
2.2.4 Kritikpunkte	60
2.3 Der Lernbereich Globale Entwicklung im Orientierungsrahmen.....	61
2.3.1 Darstellung.....	62
2.3.2 Analyse und Kritikpunkte	64
2.4 Kompetenzerwerb durch Kooperation	66
2.4.1 Vergleich der Kompetenzmodelle.....	75
2.4.2 Kooperationen für Kompetenzerwerb	78

3	Kooperationen an Schulen im Lernbereich	
	Globale Entwicklung.....	81
3.1	Kooperation zwischen Schulen und Nichtregierungsorganisationen	81
3.1.1	Definitionen	83
3.1.2	Modelle und Ebenen	85
3.1.3	Ziele und Motive von Kooperation	88
3.1.4	Formen und Charakteristika	93
3.1.5	Kriterien für eine gelingende Kooperation	97
3.1.6	Probleme und Konflikte	104
3.1.7	Resümee	108
3.2	Die strukturelle Ebene – die Organisationsformen	109
3.2.1	Nichtregierungsorganisationen	110
3.2.2	Schule	126
3.2.3	Vergleich der Organisationsformen NRO und Schule	140
3.3	Die interpersonelle Ebene – die Berufsbilder.....	142
3.3.1	Nichtregierungsorganisationen	143
3.3.2	Schule	146
3.3.3	Vergleich der Berufsbilder in NRO und Schule.....	160
3.4	Die individuelle Ebene – die Personenkreise	161
3.4.1	Nichtregierungsorganisationen	162
3.4.2	Schule	166
3.4.3	Vergleich der Personenkreise in NRO und Schule	169
3.5	Resümee	170
4	Implementation des Lernbereichs Globale Entwicklung	
	an Schulen.....	172
4.1	Eine Sicht auf Schule als Teil des Erziehungssystems und auf Educational Governance als Grundlage zur Implementation von Innovationen an Schulen	172
4.2	Implementation von Innovationen an Schulen	178
4.3	Der Lernbereich Globale Entwicklung als Innovation und dessen Implementation	184
4.4	Forschung über Lehrkräfte in Innovationsprozessen	187
4.5	Resümee	192

5	Forschungsdesign	194
5.1	Fragestellung und Methodologie.....	195
5.2	Der Forschungsgegenstand und die methodischen Ansatzpunkte	200
5.2.1	Das niedersächsische Pilotprojekt.....	200
5.2.2	Die untersuchten Kooperationen und ihre Kooperationspartner_innen.....	203
5.3	Methodisches Vorgehen.....	205
5.3.1	Leitfadengestützte Interviews	206
5.3.2	Prozessbegleitung durch teilnehmende Beobachtung	207
5.3.3	Methodische Ergänzungen	210
5.3.4	Operationalisierung.....	211
5.3.5	Computergestützte Auswertung empirischer Daten und qualitative Inhaltsanalyse.....	213
6	Gemeinsam für eine zukunftsfähige Entwicklung – Darstellung der Ergebnisse	219
6.1	Spielräume für Kooperationen	220
6.1.1	Kooperationsspezifika auf struktureller Ebene	221
6.1.2	Kooperationsspezifika auf interpersoneller Ebene.....	242
6.1.3	Kooperationsformen	255
6.1.4	Kooperationsspezifika auf individueller Ebene	268
6.1.5	Ergebnisse zur individuellen Ebene bei Lehrkräften	296
6.2	Implementation von Kooperationen im Rahmen des niedersächsischen Umsetzungsprojekts zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung	300
6.2.1	Professionalisierungsstrukturen: das Pilotprojekt	301
6.2.2	Verbesserung der Ausgangssituation: Veränderung der Spielräume für Kooperationen von Schulen und NRO im Lernbereich Globale Entwicklung	315
6.2.3	Dissemination: Erweiterung des involvierten Personenkreises im Berufsfeld Schule	351
7	Diskussion der Forschungsergebnisse zur Ableitung von Erweiterungen theoretischer und praktischer Modelle	358
7.1	Die symbiotische Implementationsstrategie	360

7.2	Bausteine eines Projekts zur Implementation von Kooperationen zwischen Schulen und NRO im Lernbereich Globale Entwicklung	363
8	Resümee der Forschungsergebnisse	368
8.1	Zusammenfassung und Diskussion	368
8.2	Fazit	389
9	Literatur.....	391
10	Anhang.....	410

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Untersuchungsvariablen.....	197
<i>Abbildung 2:</i> Kategoriendiagramm	215
<i>Abbildung 3:</i> Bausteine eines Projekts zur Implementation von Kooperationen	364

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Vergleich Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz mit Kompetenzbereichen des Orientierungsrahmens.....	76
<i>Tabelle 2:</i>	Ausschnitt des ersten Durchgangs der Zusammenfassung.....	218
<i>Tabelle 3:</i>	Gelingensbedingungen Schule auf struktureller Ebene.....	222
<i>Tabelle 4:</i>	Misslingsbedingungen Schule auf struktureller Ebene.....	226
<i>Tabelle 5:</i>	Gelingensbedingungen NRO auf struktureller Ebene.....	229
<i>Tabelle 6:</i>	Misslingsbedingungen NRO auf struktureller Ebene.....	231
<i>Tabelle 7:</i>	Theorieabgleich: Gelingensbedingungen Schule auf struktureller Ebene.....	235
<i>Tabelle 8:</i>	Theorieabgleich: Misslingsbedingungen Schule auf struktureller Ebene.....	237
<i>Tabelle 9:</i>	Theorieabgleich: Gelingensbedingungen NRO auf struktureller Ebene.....	239
<i>Tabelle 10:</i>	Theorieabgleich: Misslingsbedingungen NRO auf struktureller Ebene.....	240
<i>Tabelle 11:</i>	Theorieabgleich: Gelingensbedingungen generell auf struktureller Ebene.....	241
<i>Tabelle 12:</i>	Theorieabgleich: Misslingsbedingungen generell auf struktureller Ebene.....	241
<i>Tabelle 13:</i>	Gelingensbedingung Schule auf interpersoneller Ebene.....	243
<i>Tabelle 14:</i>	Misslingsbedingungen Schule auf interpersoneller Ebene.....	247
<i>Tabelle 15:</i>	Gelingensbedingungen NRO auf interpersoneller Ebene.....	249
<i>Tabelle 16:</i>	Misslingsbedingungen NRO auf interpersoneller Ebene.....	251
<i>Tabelle 17:</i>	Beschreibungen möglicher und tatsächlicher Kooperationsentstehungen.....	253
<i>Tabelle 18:</i>	Kooperationsformen.....	256
<i>Tabelle 19:</i>	Kooperationsverständnis Lehrkräfte.....	257
<i>Tabelle 20:</i>	Theorieabgleich: Gelingensbedingungen Schule auf interpersoneller Ebene.....	262
<i>Tabelle 21:</i>	Theorieabgleich: Misslingsbedingungen auf interpersoneller Ebene.....	264
<i>Tabelle 22:</i>	Theorieabgleich: Gelingensbedingungen NRO auf interpersoneller Ebene.....	266
<i>Tabelle 23:</i>	Theorieabgleich: Misslingsbedingungen NRO auf interpersoneller Ebene.....	266
<i>Tabelle 24:</i>	Theorieabgleich: Gelingensbedingungen generell auf interpersoneller Ebene.....	267

<i>Tabelle 25: Theorieabgleich: Misslingensbedingungen generell auf interpersoneller Ebene.....</i>	<i>267</i>
<i>Tabelle 26: Gelingensbedingungen Lehrkräfte auf individueller Ebene</i>	<i>268</i>
<i>Tabelle 27: Misslingensbedingungen Lehrkräfte auf individueller Ebene</i>	<i>269</i>
<i>Tabelle 28: Begriffsverständnis Globales Lernen</i>	<i>271</i>
<i>Tabelle 29: Gründe für Kooperationen allgemein</i>	<i>274</i>
<i>Tabelle 30: Gründe für Kooperationen im Globalen Lernen.....</i>	<i>277</i>
<i>Tabelle 31: Kooperationsrelevante Einstellungen.....</i>	<i>283</i>
<i>Tabelle 32: Kooperationserfahrungen</i>	<i>284</i>
<i>Tabelle 33: Vorstellungen/Bilder der jeweils anderen Personengruppe.....</i>	<i>286</i>
<i>Tabelle 34: Kooperationsverständnis.....</i>	<i>290</i>
<i>Tabelle 35: Theorieabgleich: Gelingensbedingungen Lehrkräfte auf individueller Ebene.....</i>	<i>294</i>
<i>Tabelle 36: Theorieabgleich: Misslingensbedingungen auf individueller Ebene</i>	<i>295</i>
<i>Tabelle 37: Ergebnisse zur individuellen Ebene bei Lehrkräften.....</i>	<i>298</i>
<i>Tabelle 38: Auffälligkeiten bei der Einbindung der Proband_innen in das Pilotprojekt</i>	<i>301</i>
<i>Tabelle 39: Angebote aus der Steuergruppe</i>	<i>303</i>
<i>Tabelle 40: Positive Einschätzung der angebotenen Professionalisierungsstrukturen</i>	<i>306</i>
<i>Tabelle 41: Wirkungen des Pilotprojekts – erweiterte Kooperationsstrukturen.....</i>	<i>308</i>
<i>Tabelle 42: Negative Einschätzung der angebotenen Professionalisierungsstrukturen.....</i>	<i>312</i>
<i>Tabelle 43: Ausgebliebene Wirkungen des Pilotprojekts – keine Erweiterungen der Kooperationsstrukturen</i>	<i>315</i>
<i>Tabelle 44: Positive Veränderungen auf struktureller Ebene</i>	<i>317</i>
<i>Tabelle 45: Keine Veränderung auf struktureller Ebene</i>	<i>321</i>
<i>Tabelle 46: Veränderte Sicht auf Gelingensbedingungen auf struktureller Ebene.....</i>	<i>322</i>
<i>Tabelle 47: Veränderte Sicht auf Misslingensbedingungen auf struktureller Ebene.....</i>	<i>323</i>
<i>Tabelle 48: Bewirkte Veränderungen auf interpersoneller Ebene</i>	<i>325</i>
<i>Tabelle 49: Misslingen auf interpersoneller Ebene in neu initiierten Kooperationen, dem vom Pilotprojekt nicht entgegengesteuert wurde</i>	<i>330</i>
<i>Tabelle 50: Das Projekt hat bei bestehenden Kooperationen keine Veränderungen auf interpersoneller Ebene bewirkt.....</i>	<i>332</i>
<i>Tabelle 51: Veränderte Sicht auf Gelingensbedingungen auf interpersoneller Ebene.....</i>	<i>334</i>

<i>Tabelle 52:</i> Veränderte Sicht auf Misslingensbedingungen auf interpersoneller Ebene.....	336
<i>Tabelle 53:</i> Einstellungen allgemein: Gelingensbedingungen Lehrkräfte auf individueller Ebene.....	338
<i>Tabelle 54:</i> Einstellungen allgemein: Begriffsverständnis Globales Lernen	339
<i>Tabelle 55:</i> Einstellungen zu Kooperation: Veränderte Gründe für Kooperation im Lernbereich Globale Entwicklung	340
<i>Tabelle 56:</i> Einstellungen zu Kooperation: Veränderte kooperationsrelevante Einstellungen.....	342
<i>Tabelle 57:</i> Einstellungen zu Kooperation: Verändertes Verständnis von Kooperation	345
<i>Tabelle 58:</i> Einstellungen zu Kooperation: Veränderte Kooperationserfahrungen...	347
<i>Tabelle 59:</i> Einstellungen zu Kooperation: Das Pilotprojekt hat keine Veränderungen der Einstellungen bewirkt	348
<i>Tabelle 60:</i> Bedingungen an den Schulen zu Beginn/im ersten Jahr der Projektlaufzeit.....	351
<i>Tabelle 61:</i> Berichte von den Schulen im weiteren Projektverlauf.....	353

Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
GL	Globales Lernen
IGS	Integrierte Gesamtschule
KGS	Kooperative Gesamtschule
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
NLQ	Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, ehemals
NiLS	Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung
NRO	Nichtregierungsorganisation/en
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwick- lung
SchiLf	Schulinterne Lehrerfortbildung
UN	United Nations – Vereinte Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
WPK	Wahlpflichtkurs

Danksagung

Eine solche Arbeit schreibt man nicht allein. Daher gibt es eine Vielzahl Beteiligter, denen ich an dieser Stelle meinen herzlichsten Dank aussprechen möchte. Ohne all jene wäre die Arbeit an dieser Dissertation nicht möglich gewesen.

Zunächst möchte ich allen Interviewpartner_innen danken – für ihre Teilnahme an dieser Studie und der Akzeptanz und Offenheit, die mir während der Interviewsituationen, aber auch innerhalb des Pilotprojekts entgegengebracht wurde.

Außerdem gilt mein Dank den Initiator_innen des Niedersächsischen Pilotprojekts *Schule gestaltet Globalisierung*. Nur durch ihre Unterstützung und Beratung wurde mir die Bearbeitung einer solchen Fragestellung möglich.

Des Weiteren danke ich ganz herzlich meinen beiden wissenschaftlichen Betreuer_innen Prof. Dr. Bernd Overwien und PD Dr. Bettina Lösch. Sie haben mich nicht nur wissenschaftlich intensiv begleitet, sondern standen auch immer für den persönlichen Austausch zur Verfügung und haben vieles möglich gemacht. Danke!

Zu großem Dank verpflichtet bin ich auch der Promotionsförderung der Hans-Böckler-Stiftung und meiner VD Prof. Dr. Ute Stoltenberg für das mir entgegengebrachte Vertrauen. Ohne die materielle und ideelle Förderung wäre mir die Arbeit an meiner Studie nicht möglich gewesen. Ich danke in diesem Zusammenhang auch besonders für die Familienfreundlichkeit!

Ich danke allen Mitgliedern der verschiedenen Kolloquien und Forschungsgruppen, an denen ich beteiligt war, für den kollegialen Austausch und ihre Beratung. Besonders intensiv war die Begleitung durch die Doktorand_innengruppe inFORSCH der Universität Kassel und innerhalb der Mikro-AG der Hans-Böckler-Stiftung *Bildungsforschung*. Meinen herzlichsten Dank!

Eine große Unterstützung, ohne die diese Studie nicht hätte fertiggestellt werden können, waren mir auch die zahlreichen Korrekturleser_innen. Für das Lektorat danke ich meiner Schwester Hanna Bludau und meinem Schwiegervater Rolf Thomahs. Ihm bin ich außerdem besonders dankbar für die umfangreiche Hilfe bei der Transkription der Interviews.

Ich danke ganz herzlich für das Korrekturlesen in Auszügen Rebekka Bendig, Hanna Bludau, Harald Bludau-Thomahs, Evelyn Griep, Anja Hirsch, Gabi Jan-ecki, Hannah Kühn, Sonja Richter und Marion Rolle. Tausend Dank!

Außerdem danke ich ganz besonders Kathrin Galas für ihre organisatorische und freundschaftliche Unterstützung.

Außerdem bin ich sehr dankbar für all die Unterstützung, Begleitung und seelischen/moralischen Beistand, der mir in den Jahren, die ich an dieser Studie gearbeitet habe, zuteilwurde. Ich danke meinem Mann und meinem Sohn, meiner Familie, meinen Freunden und vielen Bekannten, die thematisch-inhaltlich und sozial-emotional einiges zum Gelingen dieser Studie beigetragen haben.

Vielen herzlichen Dank!

1 Einleitung

Schule gestaltet Globalisierung. Dies war der Name eines niedersächsischen Pilotprojekts. Über die Laufzeit von zwei Jahren von 2010 bis 2012 wurde zur Umsetzung des Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung gearbeitet. Die Initiator_innen verfolgten u.a. das Ziel, Globales Lernen an Schulen zu stärken und zu verbreiten, indem Kooperationen mit Nichtregierungsorganisationen (NRO) umgesetzt und gefördert würden. Neun niedersächsische Schulen unterschiedlicher Schulformen, die im Globalen Lernen aktiv sind, haben teilgenommen.

In der Praxis Globalen Lernens an Schulen gibt es Akteur_innen, die gute Erfahrungen mit Kooperationen zwischen Schulen und NRO gemacht haben. Solche Ausprägungen schulischer Lernkultur können erheblich zur Vorbereitung der Schüler_innen auf ein verantwortungsvolles und selbstbestimmtes Leben in unserer globalisierten Welt beitragen.

Diese Vermutung liegt der hier vorgestellten Studie zugrunde und stellt zugleich ihren Anlass dar. Es wird ein Beitrag zu einer Forschung geleistet, die ein wissenschaftliches Fundament zu diesen erfahrungsbasierten Annahmen schafft. Der wissenschaftlichen Einbettung des Praxisfeldes Globalen Lernens bzw. des Lernbereichs Globale Entwicklung wird Vorschub geleistet. Die Spielräume für Kooperationen zwischen Schulen und NRO im Lernbereich Globale Entwicklung werden empirisch erforscht. Die Verbreitung solcher Kooperationen durch Implementationsprojekte wird anhand qualitativer Daten untersucht.

Damit wird hier ein Beitrag zur Erforschung der Umsetzungs- und Verbreitungsmöglichkeiten Globalen Lernens vorgelegt.

Die Fragestellung

Forschungsziel dieser Studie ist es herauszufinden, welche strukturellen, interpersonellen und individuellen Spielräume für die Gestaltung von Kooperationen zwischen Schulen und NRO im Sinne des Lernbereichs Globale Entwicklung herrschen und wie sich diese verändern, wenn sie durch Prozesse innerhalb einer symbiotischen Implementationsstrategie, deren Grundlinien dem Forschungsprozess zugrunde liegen, beeinflusst werden.

Dabei wird die Hypothese überprüft, dass für die Kooperationen von Schulen und NRO im Lernbereich Globale Entwicklung spezielle Bedingungen herrschen, sodass spezifische Ge- und Misslingsbedingungen von Kooperationen zu identifizieren sind.

Des Weiteren wird überprüft, wie Implementationsstrategien vorhandene

Bottom-up-Prozesse beeinflussen. Dies wird hier am Fall des niedersächsischen Umsetzungsprojekts zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung untersucht. Es wird der Vermutung nachgegangen, dass ein Modellprojekt wie die niedersächsische Pilotinitiative *Schule gestaltet Globalisierung* die Spielräume von Kooperationen auf ihren verschiedenen Ebenen erweitert und damit die Implementation von Innovationen an Schulen wie den Lernbereich Globale Entwicklung unterstützt.

Vorgehen

Theoretische Diskurse

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung ist nach Asbrand ein Arbeitsprojekt, dessen Akteur_innen die Institutionalisierung von Globalem Lernen zum Ziel haben (vgl. Asbrand 2009a: 15). Dabei sollen zum einen Lehrkräfte unterstützt werden, die, meist persönlich motiviert, im Bereich des Globalen Lernens bereits schulisch aktiv sind. Zum Zweiten wird wahrgenommen, dass Globales Lernen bisher hauptsächlich vom Engagement von NRO in Zusammenarbeit mit Schulen geprägt ist. Zum Dritten sollen aber alle Lehrkräfte erreicht werden, um den Lernbereich Globale Entwicklung als Innovation flächendeckend zu implementieren. Der Weg, um einen Anschluss an das Denken und Arbeiten von Lehrkräften herzustellen, wird über den Fachunterricht genommen. Die systematische Unterstützung Globalen Lernens wird zum einen unter Einbezug der Bildungsadministration, vor allem über die Curricula der einzelnen Fächer und zum anderen über schulische Unterstützungssysteme wie Lehrerfortbildungen unternommen. Zudem ist eine Anschlussfähigkeit im Bereich der Kompetenzdiskussion das Ziel, was einerseits Lehrkräften und anderen Bildungsakteur_innen die Verständigung über den Lernbereich erleichtern soll und andererseits Globales Lernen an den aktuellen Stand der Forschung anknüpfen lässt (vgl. ebd. f).

Diese Analyse Asbrands macht deutlich, dass sich der Orientierungsrahmen eignet, um mithilfe dessen die Forschungsziele der hier vorgelegten Studie zu verfolgen.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird die wissenschaftliche Diskussion um den Lernbereich Globale Entwicklung dargestellt und analysiert. Die Debatte wird hier betitelt mit dem Begriff *Bildung für zukunftsfähige Entwicklung*. Zunächst wird in Kapitel 2.1 das Konzept Globalen Lernens von einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) abgegrenzt und zu ihr in Beziehung gesetzt. Daraufhin werden Entstehung, Entwicklung und Definition des Globalen Lernens skizziert. Diese Darstellung dient hier als Ausgangspunkt für die Entstehung und Entwicklung des Lernbereichs Globale Entwicklung. Kapitel 2.2 be-

chreibt Geschichte und Diskussion um den Begriff BNE. Sind diese beiden Konzepte als Überbau und Entstehungshintergrund für den Orientierungsrahmen wissenschaftlich aufgearbeitet, widmet sich Kapitel 2.3 dem Lernbereich Globale Entwicklung, seiner Entstehungsgeschichte und Definition.

Nachdem drei für die hier vorliegende Studie relevante Konzepte wissenschaftlich beleuchtet und auf ihre Kooperationsforderungen hin analysiert sind, endet Kapitel 2 mit einer Aufarbeitung der Kompetenzmodelle der verschiedenen Ansätze. Während Globales Lernen sich zunächst eher an didaktischen Modellen mit Lernzielen orientierte, dreht sich im besonderen Maße der Ansatz BNE um eine Kompetenzdiskussion. Durch den Orientierungsrahmen soll auch die Diskussion um Globales Lernen hier anschlussfähig gemacht werden, wie oben bereits nach Asbrand erwähnt. Für diese Studie ist die Kompetenzdiskussion insofern relevant, als sie zum einen Fähigkeiten und Fertigkeiten fordert, die durch Kooperationen zum gesellschaftlichen Umfeld in besonderem Maße gefördert werden können. Ihnen wird damit eine besondere Berechtigung und Stellung innerhalb von Schule und Lernkultur verschafft. Zum anderen werden Kompetenzen im Text des Orientierungsrahmens als Verständigungshilfe begriffen, die den Austausch von schulischen und nicht-schulischen Akteur_innen über Qualität und Inhalte des Lernens unterstützen helfen:

„Außerschulische Kooperationspartner sind in der Regel mit unterrichtlichen Prozessen und schulischen Strukturen nicht hinreichend vertraut. Hier bietet der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung eine Grundlage zur Verständigung auf ein abgestimmtes Vorgehen (z.B. Orientierung auf Kompetenzen und Anforderungen, verbindliche Inhalte und geeignete methodische Ansätze)“ (KMK/BMZ 2007: 58).

Kapitel 2 stellt also die wissenschaftliche Einbettung des Lernbereichs Globale Entwicklung bzw. des Postulats einer zukunftsfähigen Entwicklung durch Bildung dar und begründet die Forderung nach Kooperationen aus den einzelnen Fachdiskussionen heraus.

In Kapitel 3 werden Kooperationen als solche und die kooperierenden Organisationsformen mit ihren Strukturen, Berufsfeldern und professionellen Personenkreisen anhand der Forschungsliteratur analysiert. Dies ist notwendig, um mittels der erhobenen empirischen Daten die Spielräume von Kooperationen zwischen Schulen und NRO im Lernbereich Globale Entwicklung beschreiben zu können. Kapitel 3.1 widmet sich dem aktuellen Stand der Kooperationsforschung. Da es zu den speziellen Faktoren NRO als Partner_innenorganisation von Schule und zukunftsfähige Entwicklung als Handlungs- und Bildungsfeld bisher kaum Forschung gibt und die hier vorliegende Studie zum Schließen dieser Lücke beiträgt, werden in diesem Kapitel Definitionen, Entwicklungen, Bedingungen und Modelle aus verwandten schulischen Kontexten zu einem möglichst kohärenten Bild der Kooperationsforschung zusammengefügt.

In den Kapiteln 3.2 bis 3.4 werden die kooperierenden Organisationsformen Schule und NRO auf verschiedenen Ebenen untersucht und dargestellt. In der hier vorgelegten Studie werden die Spielräume von Kooperationen in Schulen einerseits, die damit in Zusammenhang stehenden Innovationen in Schulen andererseits und deren Verbindungen untereinander erfasst und erforscht. Daher wird eine genaue Kenntnis der Strukturen der kooperierenden Organisationen, der an ihnen angesiedelten Berufsfelder, die in eine solche Kooperation involviert sind, und ihrer Akteur_innen als notwendig erachtet. Sowohl in der Kooperationsforschung als auch in der Schulforschung und in der Forschung zu NRO sind Mehrebenenmodelle zu finden, die der Analyse und zum Verständnis des jeweiligen Forschungsgegenstands beitragen sollen. In der hier vorliegenden Studie wurde eine Theorie gewählt, die zwischen einer strukturellen, einer interpersonellen und einer individuellen Ebene unterscheidet. Es handelt sich dabei um eine Modellform, die sowohl in der Kooperationsforschung als auch in der Forschung zu NRO zu finden ist. Auf Modelle in der Schultheorie ist es ebenfalls übertragbar. Kapitel 3.2 beschäftigt sich daher mit der strukturellen Ebene von Schule und NRO. Kapitel 3.3 durchleuchtet die interpersonelle Ebene der Berufsbilder Lehrkraft und NRO-Mitarbeiter_in. Kapitel 3.4 skizziert die individuelle Ebene der Personenkreise.

Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Partner_innen sind also nicht nur generell als ein Schlüssel für die Öffnung von Schule und hin zu einer neuen Lernkultur von wissenschaftlichem Interesse. Auch ganz konkret bieten sie eine Möglichkeit, Innovationen wie den Lernbereich Globale Entwicklung an Schulen zu implementieren. Im Falle des Orientierungsrahmens sind NRO Träger von Innovationen, die ein Interesse haben, Schule von außen zu verändern, indem sie im Lernbereich Globale Entwicklung mit Lehrkräften zusammenarbeiten.

Der Orientierungsrahmen fordert eine solche Öffnung von Schule:

„Es wird dabei davon ausgegangen, dass Lehr- und Lernprozesse der Schule ihre Wirksamkeit ganz wesentlich (...) im Zusammenhang mit der Öffnung von Schule zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld entfalten. Wie es Schule dabei gelingt, das kommunale und regionale Umfeld sowie relevante gesellschaftliche Kooperationspartner einzubinden, wird als prägend für das Schulklima, aber auch für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bewertet.“

Hierfür bietet sich der Lernbereich Globale Entwicklung nachgerade an, da seine Kernkompetenzen sowie daran anschließende Teilkompetenzen der Fächer aus dem Unterricht heraus in die handlungsorientierte Umsetzung münden und die Gestaltungsbereitschaft aber auch -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler herausfordern. Die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren – auch dies ist in einigen Ländern bereits schulgesetzlich verpflichtend – eröffnet die Möglichkeit, im „Schonraum“ Schule persönliche Mitverantwortung für Mensch und Umwelt zu erproben, Bereitschaft zu Verständigung und zur Konfliktlösung zu entwickeln und in Zusammenarbeit mit diesen Partnern einzuüben und zu festigen“ (ebd.: 59).

Nach Asbrand reichen Top-down-Prozesse allein nicht aus, um Innovationen wie den Orientierungsrahmen an Schulen zu implementieren (vgl. Asbrand 2009a: 16). Demnach verfügen Lehrkräfte über Strategien, Argumentationsmuster und Routinen, um Vorschläge aus der Bildungspolitik in ihrem Sinne zu verändern oder ganz zu ignorieren. Fend nennt dies „Rekontextualisierung“ (Fend 2006: 174). Aber auch bestehende Bottom-up-Initiativen bringen die Verbreitung von Lernbereichen kaum voran. Asbrand fragt daraufhin, wie die Angebote des Orientierungsrahmens an die Systemreferenzen der Lehrkräfte anschlussfähig gemacht werden können (vgl. Asbrand 2009a: 16). Sie folgt Fend, der Handlungschancen in den komplexen mehrdimensionalen Kommunikationsprozessen innerhalb der Organisationen sieht. Asbrand identifiziert die so genannte Handlungskoordination nach Kussau und Brüsemeister (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007) als möglichen Angriffspunkt für eine symbiotische Implementationsstrategie nach Gräsel und Parchmann (vgl. Gräsel/Parchmann 2004). Um die Implementationsstrategien von bildungspolitischen Akteur_innen wie den Verfasser_innen des Orientierungsrahmens analysieren zu können, wird in Kapitel 4 der aktuelle Stand der Implementationsforschung in Bezug auf das deutsche Bildungssystem nachgezogen. Nachdem in Kapitel 4.1 mit dem Konzept der Educational Governance eine Grundlage für die Implementation von Innovationen vorgestellt wird, findet sich in Kapitel 6.2 eine Übersicht über den Stand der Forschungsliteratur zu Implementationen von Innovationen an Schulen. In Kapitel 4.3 wird der Lernbereich Globale Entwicklung als Innovation und dessen Implementation analysiert. Da mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung eine Veränderung der Handlungsweise von Lehrkräften erreicht werden soll, werden in Kapitel 4.4 relevante Ausschnitte aus der Forschung über Lehrer_innen in Innovationsprozessen dargestellt.

Forschungsdesign

Asbrand entwirft ihrerseits ein Modellprojekt, das sich an bestehende Bottom-up-Initiativen richtet und schulischen und außerschulischen Akteur_innen Unterstützungen anbietet. Es lädt dazu ein, das Top-down-Projekt Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung gemeinsam umzusetzen, zu verbreiten und also zu implementieren (vgl. Asbrand 2009a: 20). Für diese Arbeit von Interesse ist hier wiederum der Aspekt der Gemeinsamkeit der Umsetzung. Indem Kooperationen von Maßnahmen, die aus dem Prozess um den Orientierungsrahmen entstanden sind, unterstützt werden, wird ein Weg zur Implementierung der Innovationen beschritten.

Bei der Konzeption des niedersächsischen Umsetzungsprojekts hat man sich an diesem Modellprojekt orientiert. Daher kann an einem konkreten Fall geforscht werden. Nachdem in Kapitel 5.1 die Forschungsfrage ausdifferen-

ziert und methodologisch begründet wird, veranschaulicht Kapitel 5.2 den Forschungsgegenstand *das niedersächsische Umsetzungsprojekt zum Orientierungsrahmen*, das der Idee von Asbrands Modellprojekt nahekommt. Die Kooperationen, die innerhalb dieses Projekts weiterentwickelt wurden bzw. entstanden sind, stellen den Gegenstand dieser Studie dar. Beides, das Pilotprojekt und die damit im Zusammenhang stehenden Kooperationen, werden in diesem Kapitel ausführlich dargestellt. Kapitel 5.3 enthält die Darstellung der methodischen Vorgehensweise. Die Anwendung der Methoden, Leitfadengestützte Interviews, Prozessbegleitung durch teilnehmende Beobachtung, weitere methodische Ergänzungen sowie die computergestützte Auswertung empirischer Daten und die qualitative Inhaltsanalyse, wird hier beschrieben.

Kapitel 5.4 beschäftigt sich mit der Operationalisierung der Forschungsfrage, also mit der Samplebildung, dem Feldzugang und dem Feldkontakt, dem Interviewleitfaden und dem Fragebogen sowie mit der Interviewphase.

Ergebnisse der Studie

Kapitel 6 widmet sich der Darstellung und der Auswertung der Ergebnisse. In Kapitel 6.1 werden die Spielräume der Kooperationen analysiert. Auf der strukturellen, der interpersonellen und der individuellen Ebene werden sowohl Gelingensbedingungen als auch Misslingensbedingungen herausgearbeitet, um die Spielräume von Kooperationen von Schulen und NRO zu skizzieren. Dabei werden die Besonderheiten aufgezeigt, die durch die Kooperationspartnerin NRO einerseits und durch den Lernbereich Globale Entwicklung andererseits bedingt sind. Es wird davon ausgegangen, dass sich aus den Spielräumen für derartige Kooperationen besondere Formen und Charakteristika von Kooperationen ableiten lassen, die für die Kooperationsforschung innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse von Bedeutung sind. Die besonderen Bedingungen, die den Spielraum definieren, können wiederum für den Diskurs um den Lernbereich Globale Entwicklung bereichernd sein. Zum einen ist es möglich, damit fachliche und bildungspolitische Papiere zu untermauern. Zum anderen machen sie Potenziale und Schwierigkeiten von Kooperationen für die Akteur_innen in der Praxis deutlich und damit zugänglich.

In Kapitel 6.2 wird dargelegt, inwieweit Kooperationen Träger von Innovationen in Bezug auf den Lernbereich Globale Entwicklung sind. Im Fokus stehen hier veränderte Kooperationsbedingungen auf allen drei Ebenen sowie die Akteur_innen in Schule und NRO auf der individuellen und interpersonellen Ebene. Es wird herausgearbeitet, inwieweit das Pilotprojekt als Beispiel für eine Umsetzungsinitiative von Top-down-Prozessen Innovationen wie den Lernbereich Globale Entwicklung anschlussfähig an die Alltagstheorien der Akteur_innen macht. Hierzu werden drei Erfolgskriterien nach Gräsel und Parchmann als Maßstab angelegt, um beurteilen zu können, ob die symbioti-

sche Implementationsstrategie in Bezug auf Kooperationen zwischen Schulen und NRO im Lernbereich Globale Entwicklung erfolgreich war (vgl. Gräsel/Parchmann 2004: 207).

In Kapitel 7 werden die Befunde diskutiert, um so Erweiterungen für bestehende theoretische und praktische Modelle abzuleiten. Es findet eine Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der strukturellen, interpersonellen und individuellen Spielräume für die Gestaltung von Kooperationen zwischen Schulen und NRO im Sinne des Lernbereichs Globale Entwicklung und deren mögliche Veränderungen durch die symbiotische Implementationsstrategie im Bildungssystem statt. Daraufhin werden die Ergebnisse auf die Theorie der symbiotischen Implementationsstrategie angewendet. So können spezifische Ergänzungen erarbeitet werden, die sich auf die Implementation der Innovation *Kooperationen zwischen Schulen und NRO im Lernbereich Globale Entwicklung* beziehen. Auf dieser theoretischen Erweiterung aufbauend werden Bausteine vorgestellt, die ein konkretes Umsetzungsprojekt in der Praxis unterstützen würden.

In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der hier vorgelegten Studie zusammengefasst und abschließend diskutiert.

Exkurs: Motivation und Ansinnen zu dieser Studie

Ausgangspunkt für diese Arbeit ist die Erkenntnis, dass die Welt vom Menschen gemachten Problemen wie Umweltzerstörung und Ungerechtigkeit gegenüber steht. Auf globaler Ebene sind Problematiken wie der Klimawandel und seine Auswirkungen, das Schrumpfen der Biodiversität, die Veränderungen der Meere, der Verlust der Wälder und die entsprechenden Verknüpfungen und Folgen zu beobachten und langsam auch zu spüren (vgl. Bartz 2007; Brot für die Welt/BUND/eed 2010; Worldwatch Institute 2012). Damit in Beziehung steht der Problemkomplex der ungleichen Verteilung von Ressourcen und Reichtum, die vielerorts eine oft diskutierte, aber bisher nicht eingedämmte Armut zur Folge hat. Im Zusammenhang damit stehen weltweite Probleme wie Hungersnöte, Rassismus, Gewalt, Kindersterblichkeit oder mangelnder Zugang zu Bildung (vgl. Sachs 2005; Bartz 2007; Worldwatch Institute 2012).

Auf lokaler Ebene, also hier in Deutschland, werden die ersten Folgen des Klimawandels spürbar, die Müllberge wachsen, die Luft wird mit Treibhausgasen angereichert, Wasser und Böden werden mit Pestiziden und anderen Giften verschmutzt, um nur einige wenige Beispiele zu nennen (vgl. Brot für die Welt/BUND/eed 2010). Und auch hier sind Chancen und Ressourcen ungleich verteilt (vgl. OECD 2008). Über die persönlichen und finanziellen Entwicklungsmöglichkeiten entscheiden vielfach das Milieu und die familiäre Herkunft (vgl. Solga/Dombrowski 2009: 13 ff). Es gibt Arbeitslosigkeit und Ar-

mut und auch auf lokaler Ebene sind Rassismus, Gewalt und mangelnde individuelle Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem ein Thema (Butterwegge/Lohmann 2001; Butterwegge 2012; Solga/Dombrowski 2009).

Verstärkt und geprägt werden diese Probleme der Menschheit in allen Dimensionen durch das Phänomen der Globalisierung, das sich bisher vor allem an wirtschaftlichen Maßstäben ausrichtet, eine neoklassische ökonomische Prägung aufweist und sich bisher aus der Perspektive der Industrieländer entwickelt hat (vgl. Celikates/Gosepath 2013; Pronk 2007).

Der Beitrag dieser Studie besteht darin, den Diskurs auf wissenschaftlicher Ebene zu bereichern, den eine Gesellschaft führen muss, die sich derartigen Problemen gegenübersehen sieht. Dabei handelt es sich um eine Forschungsarbeit im Bereich der Erziehungswissenschaft und der politischen Bildung. Diese Arbeit beschäftigt sich, wie oben schon in der Fragestellung deutlich wird, mit dem Zusammenhang von Kooperationen von Schulen mit NRO und Innovationen an Schulen im Sinne des Lernbereichs Globale Entwicklung.

Der Herangehensweise an diese Fragestellung liegt ein bestimmtes Menschenbild zugrunde. Schon in den Diskussionen innerhalb der BNE und des Globalen Lernens wurde darum gestritten, ob eher eine evolutionstheoretische oder eine handlungstheoretische Herangehensweise wünschenswert sei. Auf der einen Seite wird der Entwicklungsaspekt des Menschen in den Mittelpunkt gestellt und Instrumentalisierung von Bildung für politische Zwecke abgelehnt. Die andere Seite geht davon aus, dass der Mensch dazu verpflichtet und fähig ist, die Welt zu schützen und richtet ihre Ideen von Bildung normativ aus.

Für das Menschenbild, das dieser Studie zugrunde liegt, spielt der Begriff der *Mündigkeit* eine zentrale Rolle. Kooperationen werden hier aufgrund ihres vermuteten Beitrags zur Entwicklung von Mündigkeit des Menschen untersucht. Blickt man in die geisteswissenschaftliche und die sozialwissenschaftliche Entwicklung des Bildungsbegriffs, finden sich zwei Interpretationen von Mündigkeit, die auch für das Verständnis des Diskurses um Globales Lernen von Bedeutung sind.

Mündigkeit kann wie in der Aufklärung von Kant begründet als notwendige Bedingung zur Ausformung eines vollständigen Menschen gesehen werden (vgl. Koller 2011: 25 ff). Sie ist damit Teil einer Bildung, die als Verwirklichung von Menschsein verstanden wird wie bei Humboldt (vgl. ebd.: 70 ff). Klafki hat daraus später die menschliche Grundfähigkeit der Selbstbestimmung abgeleitet (vgl. Klafki 1996: 18). Auch aktuell wird in der Soziologie und der Erziehungswissenschaft noch kritisiert, dass in der Bildungsforschung die Förderung von „Autonomie und Selbstbestimmungsfähigkeit des Einzelnen“ als nachrangig erachtet wird (Bauer/Bittlingmayer/Scherr 2012: 15).

Mündigkeit kann also als Selbstzweck, als Teil eines vollständigen Menschen wie dem „Zoon politikon“ bei Aristoteles verstanden werden. Nach Aris-

toteles ist der Mensch von Natur aus ein „Zoon politikon“, der nur durch sein politisches Handeln, durch sein Dasein als politisch aktiver Bürger ein vollständiger Mensch ist (Celikates/Gosepath 2013: 15).

Mündigkeit kann aber auch zur Erreichung normativer Ziele bzw. zur Verhinderung kollektiver Fehler beitragen. Sie kann als Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln in der Gesellschaft betrachtet werden. Klafki leitet dies ebenfalls von Kant (Kant 1963), aber auch von Schleiermacher (Schleiermacher 1957) ab und verbindet Mündigkeit mit der Forderung eines Strebens nach einer besseren Zukunft, einer verbesserten Gesellschaft durch Bildung (vgl. Klafki 1996: 25). Er schlussfolgert daraus eine Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit (vgl. ebd.: 49 ff). Herder begründet mündiges Handeln theologisch, indem er auf die Verantwortung hinweist, die dem Menschen für diese Welt von Gott übertragen wurde (vgl. ebd.: 23).

In den 1960er und 1970er Jahren prägt Adorno eine emanzipatorische Diskussion in der Erziehungswissenschaft, indem er aufgrund der damals jüngsten politischen Geschichte Gedanken zu Autonomie durch Reflexionsfähigkeit und Selbstbestimmung entwickelt (vgl. Hufer 2010: 17). Auch Adorno bezieht sich auf Kant, um eine Antwort darauf zu finden, wie menschliche Katastrophen wie in Auschwitz durch die Entwicklung menschlicher Autonomie zu verhindern seien (vgl. Adorno 1981: 133).

Alle genannten Autoren trauen trotz unterschiedlicher Argumentationsweisen dem Menschen die Fähigkeit zu mündigem, verantwortungsvollem Handeln zu und fordern von der Bildung die Unterstützung dessen.

Auch wenn Praktiker_innen sich nicht auf einen direkten Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln der Lehrenden und verantwortungsvollem Handeln der Lernenden verlassen dürfen (vgl. Asbrand 2009b), wird hier dennoch davon ausgegangen, dass beide Dimensionen von Mündigkeit, hier als Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme bezeichnet, für die Bildung sinnstiftend sind. Damit wird Klafki gefolgt, der eine Fundierung seines Bildungsbegriffs bis zurück zu Kant unternimmt und anhand dessen beide Betrachtungsweisen von Mündigkeit weiterentwickelt (vgl. Klafki 1996: 20 ff).

„(...) wurde Bildung zunächst als Bildung für alle zur Selbstbestimmungsfähigkeit charakterisiert, so ist jetzt eine zweite Bestimmung festzuhalten: Bildung ist nur möglich im Medium eines Allgemeinen, das heißt historischer Observationen der Humanität, der Menschlichkeit und ihrer Bedingungen, dies aber nicht in historisierender Rückwendung, sondern in der Orientierung auf Möglichkeiten und Aufgaben humanitären Fortschritts – ganz im Sinne jenes Satzes Kants aus seiner Pädagogik-Vorlesung: ‚Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden‘ (Kant 1963, S.14)“ (ebd.: 25).

Als Schlussfolgerung skizziert er „Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten“: Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit (ebd.: 52). Er fügt der Diskussion um Mündigkeit also noch eine dritte Dimension hinzu.

Und auch in der Diskussion um politische Bildung und Globales Lernen gibt es Ansätze, die sich eher von neoliberalen Prägungen der Bildung abgrenzen wollen, als sich zwischen Selbstzweck und Normenorientierung zu entscheiden (vgl. Hufer 2010; Steffens 2010; Hallitzky/Mohrs 2005).

Die hier vorliegende Studie betrachtet und untersucht den Lernbereich Globale Entwicklung aus einer Sicht, die die Mündigkeit des Menschen als Voraussetzung zum selbstbestimmten und verantwortungsvollen Leben in einer globalisierten Welt sieht. Es wird von der Grundannahme ausgegangen, dass (schulisches) Lernen generell zu Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Selbstbewusstsein, Chancengleichheit, Solidarität und also Mündigkeit gegenüber den gegenwärtigen gesellschaftlichen Zusammenhängen beitragen sollte. Daraus resultiert, dass ein mündiger Mensch unserer Gesellschaft, dessen Wohlergehen durch Selbstbestimmung und Chancengleichheit gesichert ist, die Fähigkeit und den Willen zu verantwortungsvollem Analysieren, Bewerten und Handeln gegenüber der globalisierten Welt hat.

Ausgehend von dieser Annahme wird klar, dass aller schulischen Bildung Globales Lernen und Lernen für eine nachhaltige Entwicklung immanent sein muss; dass es dieser Begrifflichkeiten eigentlich gar nicht bedürfen dürfte. Allen am Bildungsapparat Beteiligten müsste dieser sowohl persönlichkeitsstiftende als auch politische Auftrag von Bildung klar sein. Da sich das deutsche Bildungssystem jedoch in seinen Diskussionen (vgl. Kerstan 2013; Stern/Neubauer 2013; Spiewak 2013) und Entwicklungen, wenn an einer einheitlichen Denkart, dann an einer ökonomischen orientiert und dem Paradigma Deutschlands als Wirtschaftsstandort mehr oder weniger offenkundig den Vorrang lässt (vgl. Hufer 2010: 22), soll mit dieser Studie ein wissenschaftlicher Beitrag zur Entwicklung von Mündigkeit durch den Lernbereich Globale Entwicklung geleistet werden.

Seit langem wird über den Bildungsbegriff und die Entwicklung von Mündigkeit des Menschen diskutiert und dennoch wird auch das heutige Bildungssystem den Forderungen nicht gerecht. Bis heute werden immer wieder Reformen und Revolutionen des Bildungssystems gefordert, die sich nicht einstellen wollen (vgl. Brand 2007; Schreiber 2010; Bauer/Bittlingmayer/Scherr 2012; Klafki 1996; Moegling/Peter 2001; Steffens 2010). In den 1970er Jahren arbeitet Adorno pädagogische Literatur auf der Suche nach dem Thema Mündigkeit durch.

„Und anstelle von Mündigkeit findet man da einen existentialontologisch verbrämten Begriff von Autorität, von Bindung oder wie all diese Scheußlichkeiten sonst heißen, die den Begriff der Mündigkeit sabotieren und damit den Voraussetzungen einer Demokratie nicht nur implizite, sondern recht offen entgegenarbeiten“ (Adorno 1981: 136).

Auch im 21. Jahrhundert scheinen sich die Ergebnisse bei dieser Suche ähnlich zu gestalten.

„Das Bildungswesen hat nicht nur moralisch, sondern auch von der gesellschaftlichen Praxis und der modernen Ökonomie vorangetrieben, die Aufgabe, aus jedem einzelnen noch unentwickelten Potential eine menschliche Persönlichkeit zu formen. Das heutige Bildungswesen kennt diese Aufgabe noch nicht einmal, und von Einlösung kann überhaupt nicht die Rede sein. Wir stehen vor einer notwendigen und unvermeidlichen Revolution in der Bildung“ (Immler 2001: 13).

Dabei wird wie in vielen Publikationen in diesem Bereich davon ausgegangen, dass es einer veränderten Lernkultur bedarf. Schule, wie sie heute gesehen wird, folgt immer noch häufig einem strukturfunktionalistischen Bildungsparadigma. Schulische Bildung orientiert sich damit an der Qualifikationsfunktion, der demokratischen Integrationsfunktion (Loyalisierungs- und Legitimierungsfunktion), der Inklusionsfunktion (Allokations- und Auslesefunktion) und der Enkulturation¹ (vgl. Veith 2012: 310 f). Wenn auch funktionalistische Sichtweisen auf Bildung in der Bildungs- und Erziehungssoziologie nur bis in die 1960er Jahre von Bedeutung waren (vgl. Sadovnik 2012: 32), so sind Einflüsse in der Praxis auch heute noch deutlich zu spüren. Großteile der öffentlichen Diskussion um Bildung in unserer kapitalistischen Gesellschaft sind zwar von Demokratie, aber auch von Technokratie und Meritokratie gekennzeichnet. Ein anerkannter deutscher Lernatlas orientiert sich auch heute noch an wirtschaftlichen Fakten, Leistung, Effizienz und Berufsausbildung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2013), um nur ein bekanntes Beispiel zu nennen. Es kann von einer „ökonomischen Transformation des deutschen Bildungssystems“ ausgegangen werden, die einhergeht mit einer Unterfinanzierung und einem Mangel sowohl an öffentlichen Debatten als auch an politischer Legitimation (Ptak 2010: 111). Und so sehr dieses Paradigma eine offene, die Gesellschaft reflektierende, emanzipatorische, subjektorientierte Herangehensweise an schulische Lernprozesse verneint, so sehr erschweren bestehende schulische Strukturen und Methoden ganzheitliches Lernen, die Entwicklung mündiger, selbstbestimmter Menschen sowie die Förderung von Kompetenzen im Sinne des Lernbereichs Globale Entwicklung.

Im Gegenteil wird immer wieder ein heimlicher Lehrplan beobachtet und beschrieben, der deutlich macht, wie sehr die Lehrbemühungen innerhalb der bestehenden Strukturen Konkurrenzprinzip, Sitzordnung, Einrichtung etc. und mit den üblichen Methoden versagen (vgl. Larcher 2005: 137).

¹ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Funktionen von Schule sowie eine Klärung der einzelnen Begriffe finden in Kapitel 3.2.2 statt.

Ein neuer Blick auf schulische Lernkultur ist daher anzustreben. Doch obwohl in den wissenschaftlichen Diskursen häufiger ein solch veränderter Blick auf die schulische Lernkultur gefordert wird, sind nur wenige Veränderungen in der Praxis zu beobachten. Zu viele Komponenten des komplexen deutschen Schulsystems einerseits – und das Verständnis von Lernen zu vieler Akteur_innen andererseits scheinen verändert werden zu müssen.

In dieser Situation möchte die hier vorgelegte Studie einen Beitrag leisten, Lernkultur an Schulen zu verändern, indem sie den Möglichkeiten der Öffnung von Schule nach außen nachgeht.

Daher ist nicht nur die Frage relevant, welche Spielräume für Kooperationen an Schulen unter Einfluss der speziellen Faktoren NRO als Kooperationspartner_innen einerseits und Globale Entwicklung als Lernbereich andererseits gegeben sind. Es wird zudem untersucht, welchen Einfluss Top-down-Initiativen wie der Orientierungsrahmen auf Bottom-up-Projekte wie die Kooperationen im Pilotprojekt haben. Inwieweit werden Innovationen, wie sie im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung in Bezug auf die Öffnung von Schule hin zu NRO skizziert sind, in der Praxis implementiert?

In welchem Ausmaß der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und seine bildungspolitischen Hintergründe selbst von einer ökonomischen Sichtweise geprägt sind, wird innerhalb des zweiten Kapitels analysiert.

Neben einem wissenschaftlichen Beitrag zu den Fachdiskussionen im Bereich BNE und Globales Lernen sowie im Bereich der Kooperationsforschung soll die Studie einer fachlichen Untermauerung von Innovationspapieren im deutschen Bildungssystem dienen, wie der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung eines ist. Daneben steht das Ziel einer praktischen Anwendbarkeit der Ergebnisse. Die Akteur_innen beider Seiten sollen innerhalb der Ergebnisse dieser Studie Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung von Kooperationen finden und damit auf ihrem weiteren Weg bei der Kultivierung neuer Lernformen unterstützt werden. Zudem werden in dieser Studie Schlussfolgerungen für Implementationsprojekte auf Länderebene gezogen, die Kooperationen zwischen Schulen und NRO im Lernbereich Globale Entwicklung voranbringen können.

2 Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung

Dieses Kapitel dient der wissenschaftlichen Einbettung des Lernbereichs Globale Entwicklung. Auf diese Weise konstituiert sich auch das Spektrum einer Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung, wie sie in der hier vorgelegten Studie verstanden wird. Dazu werden zunächst die relevanten Definitionen, Entwicklungen und Konzepte des Globalen Lernens und einer BNE vorgestellt. Auf dieser Grundlage wird der Lernbereich Globale Entwicklung, wie er im Orientierungsrahmen von 2007 konzipiert wurde, analysiert und kritisch betrachtet.

Zudem werden die einzelnen Strömungen auf ihre Forderung nach Kooperation hin untersucht.

2.1 Globales Lernen

Globales Lernen ist für diese Studie von besonderer Relevanz, da es praktisch wie theoretisch einen Beitrag leistet, die Menschen sich ihrer Rolle und ihrer Möglichkeiten in der Weltgesellschaft bewusst werden zu lassen. Es trägt einen Schwerpunkt auf der globalen Thematik in sich, der hier als nötig erachtet wird, um innerhalb einer veränderten Lernkultur gesellschaftliche und individuelle Mündigkeit, soziale und politische Partizipation und ein selbstbestimmtes Leben zu fördern.

Zunächst ist es wichtig, Globales Lernen von anderen Konzepten und vor allem von BNE abzugrenzen, um den Beitrag Globalen Lernens zu würdigen.

2.1.1 *Globales Lernen – Schwerpunkt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung?*

Wie noch in den folgenden Abschnitten dieser Arbeit ersichtlich wird, gibt es triftige Gründe BNE und Globales Lernen in eigenen Kapiteln zu behandeln. Beide haben eigene geschichtliche Wurzeln und eigene Akteur_innen in der Praxis, denen unterschiedliche Aspekte wichtig sind. Auf diese Weise tragen beide die ihnen immanenten Anliegen zu der Forderung dieser Arbeit nach einer veränderten Lernkultur bei. In beiden Konzepten werden Veränderungen an Schulen verlangt. Beide erhoffen sich Unterstützung durch Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Akteur_innen.

BNE wurde in Deutschland zunächst hauptsächlich von Vertreter_innen des Naturschutzes und der Umweltbildung getragen. Globales Lernen, so wird

in Kapitel 2.1.2 dargestellt, hat seine Wurzeln zum großen Teil in der entwicklungspolitischen Bildung und auch die Akteur_innen heute haben vor allem den Aspekt der globalen Gerechtigkeit im Blick (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006: 35). Aus diesem Grund wurde der BNE im Laufe der Jahre immer wieder vorgeworfen, zu *umweltlastig* zu sein (vgl. Seitz 2002; Asbrand/Scheunpflug 2005). Ressourcen und politische Entscheidungen wurden mit diesem Schwerpunkt eingesetzt. Es wurde dem Globalen Lernen schwer gemacht, sich innerhalb dieser Entwicklungen zu etablieren. Wiederum wurden Akteur_innen des Globalen Lernens beschuldigt, die Zusammenhänge nicht umfassend und kompetenzorientiert genug in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.: 476).

Nun sind in den diesbezüglichen Debatten der letzten 15 Jahre einvernehmliche Töne angestimmt worden. Die globalen Themen Umwelt und Entwicklung als Wurzeln dieser Konzepte seien zwei Seiten einer Medaille (vgl. Janecki 2009: 90). Beide Konzepte kämpfen um den Einzug in schulische Bildung, ohne einem Fach zugeordnet zu sein und daher ohne die Lobbyarbeit von Fachlehrkräften und Fachkonferenzen erwarten zu können. Sowohl in den Veröffentlichungen als auch auf Tagungen und Konferenzen war man sich zum großen Teil einig, dass beide Bereiche getrennt voneinander bestehen bleiben sollten, um ihre Ziele weiterverfolgen zu können (vgl. Demmer/Overwien 2010; Janecki 2009; Lucker/Kölsch 2009a; Overwien 2009; Schreiber 2007; VENRO 2007). Nachhaltigkeit ist beispielsweise nur eine übergreifende Perspektive, Entwicklungsaufgaben der Einen Welt zu betrachten. Eine Mehrperspektivität z.B. aus Sicht der Menschenrechte, Weltwirtschaftsordnung und globaler Umweltgefährdungen ist wegen der Komplexität angemessen (vgl. Scheunpflug 2000: 316 ff). Daher wurde eine Vernetzung statt einer Verschmelzung gefordert (vgl. VENRO 2005: 12) und partiell auch umgesetzt (vgl. Overwien 2009: 71). Meist wurde davon ausgegangen, dass Globales Lernen sich gut eigne, um unter dem Dach der BNE weiterzuarbeiten. Ist es auch in internationalen Veröffentlichungen genau umgekehrt und Globales Lernen wird als Dach über einer BNE betrachtet (vgl. Scheunpflug 2007: 14), ist es jedoch im deutschsprachigen Raum üblich, eine nachhaltige Entwicklung auf alle Bereiche zu beziehen und damit den globalen Aspekt wie auch den Umweltaspekt, den Friedensaspekt, den ökumenischen Aspekt und viele andere in sich zu vereinen. Soweit ist es in vielen Veröffentlichungen und Beschlüssen geschehen (vgl. Seitz 2007: 48 f). Inhaltlich geht es hier darum, „Perspektiven für eine sozial-ökologische Gestaltung der Weltinnenpolitik zu entwickeln und den Beitrag, den die Lernenden hierzu in Wahrnehmung ihrer politischen Verantwortung leisten können, zu entfalten“ (Janecki 2009: 96).

Dennoch werden weiterhin Papiere veröffentlicht, die der einen oder anderen Seite zuzuordnen sind. Es gibt beispielsweise einen Orientierungsrahmen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BLK 1998), sowie Folgeveröffentlichungen, die das bekannte Kompetenzkonzept von de Haan enthalten (z.B. de

Haan/Harenberg 1999; Rode 2005). Daneben gibt es den für diese Arbeit initialen Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, der ein eigenes Kompetenzkonzept entwirft (KMK/BMZ 2007). Parallel zu diesem Orientierungsrahmen erschien 2007 eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Deutschen UNESCO-Kommission „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ (KMK/DUK 2007).

Diese Entwicklungen lassen vermuten, dass sich zwar die Spezialist_innen in der außerschulischen Praxis und in der Wissenschaft über eine Vernetzung und eine gemeinsame Stoßrichtung einig sind, dass sich jedoch das vielerorts als schwerfällig bezeichnete Schulsystem und damit die dazugehörigen Ministerien und die Kultusministerkonferenz langsamer in diese Richtung bewegen. Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Konzepten haben teilweise ihre Ursache in der unterschiedlichen Verankerung im staatlichen Bildungswesen und der dazugehörigen, auch finanziellen Ausstattung (vgl. Janecki 2009: 88).

Auch auf Meso- und Mikroebene von Schule können diese divergierenden Veröffentlichungen, so sie denn Lehrkräfte erreichen, Verwirrung stiften. Für seit langem engagierte Lehrkräfte ist es wohl wenig erheblich, unter welches Dach sie ihre Arbeit einordnen. Allein die Ressourcen, die ihnen dafür zur Verfügung gestellt werden, machen einen Unterschied. Damit wurde in der Vergangenheit ein Schwerpunkt auf die BNE gelegt (vgl. ebd.). Das hier begleitete Pilotprojekt in Niedersachsen zeigt, wie sich hinsichtlich des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung die Verhältnisse ändern. Teilnehmende Schulen wurden mit Finanzen und Unterrichtsressourcen ausgestattet.

Für Lehrkräfte mit wenig bis keinen Kontakten zu diesen Konzepten schafft bereits die Vieldeutigkeit der Begriffe *Entwicklung* und *Global* wenig Klarheit. Praktiker_innen, die sich damit beschäftigen, müssten sich theoretisch für eines der Konzepte entscheiden. Da die Praxis aber schon die zeitlichen Ressourcen selten zur Verfügung stellt, ist dies als unrealistisch zu betrachten. Praktiker_innen ordnen ihr berufliches Engagement in diesem Bereich also vermutlich eher nach Interesse und Zufall einem der Konzepte zu. Genauer wäre in einer eigenen Studie zu betrachten.

Da beide Konzepte den Anspruch haben, unabhängig der Fächerzuordnung flächendeckend in Schulkultur und Schulcurricula eingearbeitet zu werden, müsste die Vernetzung wohl noch in Makro-, Meso- und Mikroebene von Schule getragen werden, um tatsächlich Umsetzung zu finden.

Wiederum wird hier davon ausgegangen, dass einer veränderten Lernkultur alle Bereiche immanent wären, die sich unter BNE subsumieren, aber abgrenzen lassen. Wie im Exkurs zur Motivation zu dieser Studie bereits ausgeführt, ist ein mündiges Alltags- und politisches Handeln in der Weltgesellschaft nicht möglich, ohne mit der Mehrdimensionalität um soziale Gerechtigkeit und

nachhaltige Entwicklung umgehen zu können. Eine diesbezügliche Kompetenzdiskussion wird in Kapitel 2.4 geführt.

2.1.2 Geschichte einer globalen Perspektive auf Bildung

Der eigentliche Begriff Globales Lernen etabliert sich seit Beginn der 1990er Jahre (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 11). Im deutschsprachigen Raum waren Begriffe, die sich für internationale Erziehung entwickelten, Dritte-Welt-Pädagogik und Entwicklungspädagogik. Andere Stränge sind die ökologische Bildung, das ökumenische Lernen oder die Friedenspädagogik (vgl. ebd. f). Seitz bezeichnet die „weltbürgerliche Erziehung“ und die „Traditionslinien des Kosmopolitismus“, die sich seit Beginn der neuzeitlichen Pädagogik entwickeln, als Vorläufer (Seitz 2002: 8).

Als frühesten Zeitpunkt, an dem eine globale Thematik Einzug in die Bildung gefunden hat, nennen Autor_innen die 1920er Jahre. Mit The New Era wurde 1929 in Helsingör ein erstes internationales pädagogisches Netzwerk gegründet, 1930 folgte das Council for Education in World Citizenship (CEWC), das kritische Denkansätze in der Reformpädagogik verfolgte (vgl. Rathenow 2000: 330 f).

Allgemein werden die Wurzeln aber in der Dritten-Welt-Pädagogik gesehen, die in den 1950er Jahren durch die Thematik der Entkolonialisierung entstand und Entwicklungsländer neu betrachtet wurden (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005: 470). In den 1960er Jahren wurde die Debatte um Entwicklungsländer durch weltweite Geschehnisse wie den Vietnamkrieg politisiert und es entstand die Entwicklungspädagogik (vgl. ebd.).

In Deutschland fand der erste Versuch der Ministerien, Einfluss auf die entwicklungspolitische Bildungsarbeit zu nehmen, 1969 unter Bundesminister Eppler statt. Das BMZ kann hier als „innovatorischer Impulssetzer“ verstanden werden (Scheunpflug/Seitz 1995: 347). Willy Brandt rief als Bundeskanzler 1972 die KMK zu größerem Engagement auf. Die KMK reagierte zurückhaltend, weil sie sich von Bundesebene bevormundet fühlte (vgl. ebd.: 14). Doch ohne die Aktivitäten von BMZ und Willy Brandt hätte die KMK wohl länger für die Entdeckung des Themas gebraucht (vgl. ebd.: 25). „Die Diskussion innerhalb der KMK blieb inhaltlich unspezifisch, pauschal und folgenlos“ (ebd.). Auch den nichtstaatlichen Organisationen der Entwicklungspolitik kam in der Vergangenheit eine Schrittmacherrolle im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung zu (vgl. VENRO 2000: 8). Zunächst war der Zusammenhang zwischen Erster und Dritter Welt im Fokus der Entwicklungspädagogik (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005: 470). Die erste große Bildungskampagne ist die „Aktion e“ von Brot für die Welt zu Beginn der 1980er Jahre. Es wird ein

Zusammenhang zwischen dem Ressourcenverbrauch des Nordens und Entwicklungsmöglichkeiten des Südens hergestellt (vgl. ebd.: 471). Von Seiten der Kirchen gab es eine Antirassismus- und Antipartheidbewegung, aus der ein Programm ökumenisches Lernen erwuchs. Die entwicklungspolitische Bildung bekam hier eine theologische Fundierung (vgl. ebd.). Insgesamt ist festzustellen, dass wichtige Impulse aus der kirchlichen und der reformpädagogischen Bildungsarbeit kamen (vgl. Trisch 2005: 18 f).

Der Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ von Meadows gehört ebenfalls zur Vorgeschichte Globalen Lernens, weil dadurch die Dimensionen des Denkens erweitert wurden (Meadows 1972). Nach dieser neuen Betrachtungsweise bewirken endogene und exogene Ursachen die Unterentwicklung vieler Länder. Globale Entwicklung war der Lösungsvorschlag, der daraufhin von der Brundtland-Kommission gemacht wurde (vgl. Lucker/Kölsch 2009a: 16). Zunächst sollte Kindern und Jugendlichen der Hilfsgedanke für Not leidende Länder näher gebracht werden. Mit Veränderungen des Blickwinkels in der Entwicklungspolitik kam auch ein Paradigmenwechsel in der Entwicklungspädagogik zustande (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 12). Globales Lernen hat sich von Exotik und Hilfsbedürftigkeit abgewendet und den Globalisierungsprozess auf Handlungsfähigkeit und Perspektivwechsel fokussiert (vgl. Habig/Kübler 2000: 342 f).

Der Ansatz der Global education, wie er sich im US-amerikanischen/britischen Raum entwickelt hat, entstand in den 1980er Jahren und hatte internationalen Einfluss auf die Arbeit von UNICEF und das Schweizer Forum Schule für eine Welt (vgl. Rathenow 2000: 328). Das Fundament sieht Rathenow in den „New educations“, also in den Inhalten der Menschenrechts- und Friedenserziehung (Human Rights Education), der „Umwelt-/Ökopädagogik“ (Environment Education) und der „Dritte-Welt“-Pädagogik/Entwicklungspolitischen Bildung“ (Development Education) (ebd. f). Über das Schweizer Forum Schule für eine Welt hat sich erst 1989 ein Lernzielkatalog im deutschsprachigen Raum verbreitet und damit eine Debatte über Globales Lernen angestoßen (vgl. Seitz 2002: 369). Auch Scheunpflug und Schröck sprechen dem Forum einen hohen Verdienst in der Vermittlung zwischen vorher gelebter Praxis und sich langsam entwickelnder Theorie zu (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 14). In den 1980er Jahren wurden den Debatten in der politischen Bildung zudem von Klafki gesellschaftliche Schlüsselprobleme hinzugefügt, die später Selby und Rathenow als Rahmen zur Orientierung im Globalen Lernen dienten (vgl. Klafki 1990; Selby/Rathenow 2003). Entwicklungs- und Friedenspädagogik haben sich demnach als unabhängige Stränge im Rahmen von reformpädagogischen Bemühungen entwickelt (vgl. Seitz 2002: 370). Ein Wandel zur globalen Betrachtungsweise wurde wiederum aus internationalen Kreisen durch die UNESCO auch in Deutschland verursacht. Die entwicklungspolitische Bil-

derung in Deutschland wurde nach der Veränderung von international education in global education zur Konzeption des Globalen Lernens geleitet. Damit ist Globales Lernen nicht mehr als Sparte angelegt, die politische Einflussnahme versucht, sondern versteht sich im Kontext der Globalisierung als „pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung“ (ebd.: 376). Die durch die Globalisierung verursachten nationalstaatlichen Veränderungen und Machtverluste haben ein neues Bild der Mündigkeit von Bürger_innen geschaffen, auf die Globales Lernen vorbereiten soll (vgl. ebd.).

Durch die durch die Wende von 1989 verursachte Auflösung der Zweiten Welt geriet auch der Begriff der Dritten Welt ins Wanken und stürzte die diesbezügliche Pädagogik in tiefe Verunsicherung (vgl. Scheunpflug/Treml 1993: 9). Im Laufe des Jahrzehnts konnten sich jedoch interkulturelle Pädagogik, Friedenspädagogik und ökologische Bildung gegenseitig befruchten und sich im Globalen Lernen vereinen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 11 f). 1992 wurde im Rahmen des UN-Gipfels in Rio de Janeiro die Agenda 21 veröffentlicht, in der nicht nur Umweltpädagogik und Entwicklungspädagogik, sondern auch die globalen Herausforderungen betont werden (vgl. Scheunpflug 2000: 315). Die Agenda 21 ist eine Ist-Analyse mit klaren Zielvorgaben, die mit Fristen versehen sind (vgl. Barth 2002: 13).

Scheunpflug und Schröck bemängeln jedoch, dass Ende der 1990er Jahre die Chance von Seiten der Kultusministerkonferenz verpasst wurde, die Blickwinkel zu vereinen. Stattdessen wurden 1996 separate Stellungnahmen zum *Lernbereich Eine Welt/Dritte Welt*, für das *interkulturelle Lernen* und die *Umwelterziehung* herausgegeben. Dennoch war seit diesem Zeitpunkt eine erste Legitimation von Globalem Lernen in der Schule möglich (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 12). Auch konnte der Themenbereich *Eine-Welt* zu diesem Zeitpunkt zumindest in den Lehrplänen der Grundschule aller 16 Bundesländer gefunden werden. Vor allem in den Präambeln spielte sie als Sichtweise auf die Schule eine Rolle (vgl. Schmitt 1997: 7). In den Rahmenplänen der weiterführenden Schulen war das Thema ebenfalls bereits zu finden, jedoch unsortiert und ohne Strukturierung (vgl. ebd.). Umgesetzt wurde der Themenbereich allerdings nur von Lehrkräften, die sich auch neben den Standardwerken des Schulbuchmarktes umsahen. Nur langsam hielten Inhalte und Sichtweisen des Globalen Lernens Einzug in die Schulbücher (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 12).

Themen und Inhalte der Globalisierung bewegten sich also erst seit Beginn der 1990er Jahre offensiv von außen in die Schule hinein. Erst seit die KMK sich 1997 offiziell äußerte, begann ein systematisches Implementieren in die Curricula (vgl. Overwien 2009: 68).

2002 wurde von der Bundesregierung ein erster Bericht zur Bildung für nachhaltige Entwicklung veröffentlicht. Asbrand und Lang-Wojtasik konstatierten daraufhin, dass entwicklungspolitische Bildung als „Stiefkind bundes-

deutscher Bildungs- und Forschungsförderung“ zu bezeichnen sei (Asbrand/Lang-Wojtasik 2002: 33). Es sei ein Gegenentwurf zum VENRO-Arbeitspapier Nr. 10 und bedeute eine erste Anerkennung des globalen Aspekts, da der Schritt von Umweltbildung zu einer BNE gemacht würde (vgl. ebd.: 31; Asbrand/Scheunpflug 2005: 472). Es würde allerdings eine BNE skizziert, die immer noch von *Umweltlastigkeit* gekennzeichnet sei (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2002: 31).

Seit 2005 besteht die Möglichkeit, dass Globales Lernen sich innerhalb der UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung weiterentwickelt. Hier verkörpert Globales Lernen vor allem den Aspekt einer globalen sozialen Gerechtigkeit neben anderen Strömungen unter dem Dach der BNE (vgl. VENRO 2005: 11). Das UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung hat mittlerweile die 2014 ausgelaufene UN-Weltdekade abgelöst (DUK 2014).

Wissenschaftlich begleitet wurde Globales Lernen hauptsächlich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Jedoch nur sehr langsam hat es sich dem Mainstream angenähert (vgl. Overwien 2009: 68). Auch Seitz wird in seinem Werk nicht müde zu betonen, dass Globales Lernen aus einer engagierten Praxis entstanden ist und ein didaktisches Konzept erst nachgeliefert werden musste (vgl. Seitz 2002).

Zu den didaktischen Konzepten gehört auch eine Kompetenzdiskussion, die sich mit der Handlungskompetenz, wie sie erstmals im Orientierungsrahmen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ veröffentlicht wurde, verwoben hat. Ein Ende der geschichtlichen Schilderungen und ein Beginn der für diese Arbeit relevanten Entwicklungen stellt der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung dar, der den Versuch startete, Globales Lernen in Form eines Lernbereichs mit eigenem Kompetenzkonzept unter dem Dach einer BNE anschlussfähig für die Schule zu machen.

2.1.3 Definitionen

Um dem Begriff des Globalen Lernens eine Füllung zu geben, kann man unterschiedlich tief in die Literatur einsteigen. Natürlich vermittelt bereits ein Blick in eine bekannte Internet-Suchmaschine ein Bild von Globalem Lernen.

Waren es 2002 noch 9000 Fundstellen bei Google (vgl. Trisch 2005: 15), waren es 13 Jahre später schon 234.000 Fundstellen (www.google.de, 2015). Daraus lässt sich nicht nur eine exorbitante Verbreitung des Begriffs in der Öffentlichkeit interpretieren (vgl. Trisch 2005: 15), sondern auch eine Verwässerung des Gebrauchs, der eine tiefer schürfende Recherche nötig macht. In der Literatur wird sogar der Schluss gezogen, dass der Begriff durch seine inflationäre Nutzung nicht mehr zu gebrauchen sei (vgl. Larcher 2005: 139).

Umso wichtiger ist es, ihn an dieser Stelle angemessen zu untermauern, um ihn weiterhin als Fundament dieser Studie nutzen zu können.

Der Begriff Globales Lernen hat eine verhältnismäßig kurze Tradition in der Praxis. Er wurde von Theorievertreter_innen bereits als so wichtig erachtet, dass um ihn gestritten wurde. Noch bevor er jedoch theoretisch untermauert war, wurde er bereits in der Praxis angewendet. Dennoch sind seine didaktischen Konzepte mittlerweile bedeutend. Und nicht zuletzt enthält er eine ureigene Forderung nach Kooperationen von Schulen bzw. Lehrkräften mit außerschulischen Akteur_innen Globalen Lernens. Wo diese begründet liegt, wird im Abschnitt 2.1.5 ausgeführt.

Trennt man den Begriff Globales Lernen in seine zwei Teile, so ist festzustellen, dass das Wort global im Deutschen doppeldeutig verwendet wird. Zum einen bezeichnet es weltweite Zusammenhänge, zum anderen wird es synonym für ganzheitlich verwendet. Zum Teil versuchen Vertreter_innen des Globalen Lernens beiden Bedeutungen gerecht zu werden (vgl. Seitz 2002: 380). In der alltäglichen Praxis, die mitunter wenig Kontakt zu diesem Themenbereich hat, führt die Doppeldeutigkeit zu Verwirrungen.

Schmitt kritisiert zudem, dass der Begriff *Globus* nichts weltumspannendes beinhalte, sondern aus dem Lateinischen übersetzt lediglich Kugel, Klumpen oder dichter Haufen bedeute. Das Wissen um die Bedeutung mache nichts Komplexes sichtbar und führe auch den sich anschließenden Begriff *Lernen* nicht in eine exakte Zielrichtung (vgl. Schmitt 1997: 15). Trotz dieser Kritik wird die Verwendung hier befürwortet, da er eine klare Verbindung zur Thematik der Globalisierung herstellt.

Im Globalen Lernen liegt der Schwerpunkt auf einer globalen Gerechtigkeit, die mit einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Kapitel 2.2.2) verknüpft ist. Hintergrund für dieses Anliegen ist der Begriff der Globalisierung mit seinen multidimensionalen Prozessen. Hieraus erwachsen Herausforderungen, die an die einzelnen (Welt-)Bürger_innen herangetragen werden. Es gibt kein Leben ohne die komplexen Auswirkungen des globalen Bezuges. Selbstbestimmung und Partizipation sind nur für diejenigen möglich, die mit globalen Zusammenhängen in ihrem Leben umzugehen wissen. Gleichzeitig müssen Schüler_innen in die Lage versetzt werden, die Globalisierung als Prozess kritisch reflektieren zu können. Das Politik- und Wirtschaftsverständnis, das ihnen vermittelt wird, muss so angelegt sein, dass es sich selbst reflektiert – vor allem im Rahmen globaler Betrachtungen. Schüler_innen müssen eine Vorstellung davon haben, wie die Welt aussehen soll, in der sie leben wollen (vgl. Lösch 2007: 254). Von einer ausführlichen Auseinandersetzung mit den Definitionen des Begriffs Globalisierung wird an dieser Stelle abgesehen, um der Betrachtung Globalen Lernens den Vorrang zu lassen. Grundlagen zur Globalisierung sind beispielsweise bei Seitz (Seitz 2002), Brand (Brand 2007) oder Scherrer und Kunze (Scherrer/Kunze 2011) nachzulesen. Weitere kritische Betrachtungen

finden sich u.a. bei Sachs (Sachs 2005), Pronk (Pronk 2007) oder Sack (Sack 2007).

Der zweite Teil des Begriffs, das Lernen, wird dahingehend kritisiert, dass es sich beim Globalen Lernen weniger um die Beschäftigung mit individuellen Lernprozessen handle. Vielmehr werde die Suche nach einem didaktischen Konzept, nach einer pädagogischen Richtung auf diese Weise bezeichnet. Seitz schlägt daher „Globale Bildung“ als Übersetzung der englischen „global education“ vor (Seitz 2002: 10). Da es in dieser Arbeit u.a. um die Begründung der Notwendigkeit einer neuen Lernkultur geht, wird dieser Meinung hier nicht gefolgt. Der Begriff Bildung fördert die Konkretisierung der Bedeutung Globalen Lernens keineswegs und wird der Debatte um neue Lernkulturen, wie sie von Autor_innen wie Scheunpflug, Asbrand, Schreiber, Pike und Selby geführt werden, nicht hinreichend gerecht (vgl. u. a. Scheunpflug 2007; Asbrand/Scheunpflug 2005; Schreiber 2012a; Pike/Selby 2001).

Globales Lernen wird an vielen Stellen in Kurzdefinitionen betrachtet, um einen großen, modernen Begriff greifbar werden zu lassen. Es wird von den meisten Autor_innen als Reaktion auf Globalisierungsprozesse bezeichnet.

„Mit globalem Lernen ist gemeint, die Bedeutung des eigenen Handelns für die Probleme der Welt, die auf uns selbst zurückwirken und uns in der ‚Einen Welt‘ betreffen, kennen zu lernen“ (Schröder 2001: 139). So wird im didaktischen Wörterbuch beschrieben, wie die Angelegenheiten anderer wie Bevölkerungswachstum, Armut, Krieg oder Energieverschwendung zu Angelegenheiten der Schüler_innen werden sollen (vgl. ebd.). Hier werden das Ziel und die Idee Globalen Lernens zusammengefasst, nicht aber auf Ort und Methode eingegangen. Dennoch bemerkt Trisch, dass allein die Beschäftigung mit diesem Begriff in einem didaktischen Wörterbuch darauf hindeutet, dass Globales Lernen vor allem in Bezug auf Schule und Fachdidaktik gedacht wird, weniger auf Lernen und Pädagogik im Allgemeinen (vgl. Trisch 2005: 14). Hierbei ist zu bemerken, dass Globales Lernen in wenigen großen Lexika nachgeschlagen werden kann. Trisch findet es daher bemerkenswert, dass es ausgerechnet ein didaktisches Wörterbuch ist, das sich dieses Begriffs annimmt (vgl. ebd.). Trisch hält sich in seiner Kurzdefinition allgemeiner. Er definiert Globales Lernen als einen pädagogischen Versuch, durch Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert auf fortschreitende, weltweite Veränderungsprozesse zu reagieren (vgl. ebd.: 9). An späterer Stelle präzisiert er Globales Lernen als dauerhaften und weltweiten Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Einstellungen und Verhaltensweisen bzw. deren erfahrungsbedingte Änderung. Das von ihm definierte Globale Lernen ist die Suche nach Antworten und Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: 13).

Ähnlich beschreiben es Scheunpflug und Schröck in ihrer Kurzdefinition:

„Globales Lernen kann als die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft verstanden werden“ (Scheunpflug/Schröck 2000: 10).

Auch Selby und Rathenow verstehen Globales Lernen als Antwort, jedoch nicht allgemein auf globale Herausforderungen, sondern aus der Perspektive eines Schulsystems, dem die Lösung von Problemen zugemutet wird, die es nicht zu lösen in der Lage ist (vgl. Selby/Rathenow 2003: 9). Eine der Erwartungen, der Schule gegenüber steht, ist die Vorbereitung des Nachwuchses auf eine zunehmend komplexe Welt. Globales Lernen kann also als Ansatz verstanden werden, mit diesen Erwartungen im Rahmen Schule umzugehen (vgl. ebd.). Dabei wird es nicht als Unterstützung für schulische Curricula verstanden, sondern als „eine Philosophie des Lehrens und Lernens, eine pädagogische Grundhaltung, die die Allgemeinbildung, die Bildung für alle im Blick hat“ (ebd.: 10 f). Die Veränderungen, die diese Prozesse zur Folge haben können, werden laut Selby und Rathenow nicht von übergeordneten Eliten, sondern von handelnden Mehrheiten in den Schulen getragen (vgl. ebd.: 25).

Diesen zunächst ähnlich klingenden Definitionsversuchen liegen verschiedene Annahmen zugrunde. Zwei Paradigmen wurden in der Vergangenheit intensiv diskutiert. Die unterschiedlichen Ansätze sollen hier kurz erläutert werden, um diese Arbeit einordnen zu können.

Zum Teil werden mithilfe des Globalen Lernens Wege gesucht, die Probleme der Welt durch das Handeln der Menschen zu beheben (vgl. Schröder 2001: 139). Es wird versucht, auf pädagogischem Weg auf globale Veränderungsprozesse zu reagieren (vgl. Trisch 2005: 10). Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit werden zum lebenslangen Lernziel erkoren (vgl. Geisz 2002: 42). Globalisierungsprozesse werden auf den Alltag der Einzelnen projiziert, um alte Bilder der Entwicklungspolitik zu überwinden, Perspektivwechsel zu ermöglichen und Handlungsfähigkeit zu schaffen (vgl. Habig/Kübler 2000: 344). Hier steht eine politische und normative Sichtweise im Vordergrund. Die Utopie des guten Menschen, der sich für eine heile Welt einsetzt, bleibt im Hinterkopf, ist das ferne Ziel. Diese Herangehensweise wird als handlungstheoretischer Ansatz bezeichnet. Es wird der Anspruch an Bildung herangetragen, eine handlungsfähige und Verantwortung übernehmende Zivilgesellschaft zu schaffen (vgl. Seitz 2007: 48). Hier wird auf die Vernunft menschlichen Verhaltens gesetzt, wenn bei zunehmender Komplexität „an der Verteidigung und an der Verstärkung von Humanität für die menschliche Gesellschaft festgehalten werden soll“ (Bühler 1996: 27). Damit verknüpft ist die Leitorientierung der UN-Dekade für nachhaltige Entwicklung. „Es geht einerseits um die konsequente Orientierung der Bildung an der Vermittlung von Kenntnissen, Einstellungen und Kompetenzen, derer alle Menschen, besonders aber die jüngere Generation, zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung bedürfen. Es geht andererseits aber auch um die universelle Verwirklichung

des Menschenrechts auf Bildung“ (Seitz 2007: 49). Laut VENRO hat der ganze Rio-Prozess bereits zu einem Paradigmenwechsel in der Politik geführt – erstmals wurde der Zivilgesellschaft eine handelnde Rolle eingeräumt. Unter dem Stichwort „Empowerment“ ist die Kraft zu erkennen, die dem Handeln jeder und jedes Einzelnen zugeschrieben wird (VENRO 2005: 8). VENRO macht einen handlungstheoretischen Ansatz immer wieder deutlich, indem es u.a. der Agenda 21 folgt und die Rolle der Bildung als unverzichtbar betrachtet, „um eine dauerhaft zukunftsfähige Entwicklung auf den Weg zu bringen und die globalen Entwicklungsziele zu verwirklichen“ (ebd.: 3). Es wird sich an einem Leitbild einer nachhaltigen bzw. zukunftsfähigen Entwicklung orientiert unter der Maßgabe des Empowerments des Menschen im Sinne eines Themenbereichs, der durch lokale und globale Zusammenhänge herausfordert (vgl. ebd.: 8). Lernziel ist die Fähigkeit, einen individuellen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung zu leisten, was vor allem durch handlungsorientierte Methoden erreicht werden soll (vgl. ebd.: 11).

Die Gestaltungskompetenz wird ebenfalls dieser Sichtweise zugeordnet (vgl. Overwien 2009: 73). Auch Selby und Rathenow führen den Kompetenzbegriff induktiv ein (vgl. ebd.).

Der handlungstheoretische Ansatz greift dabei auf reformpädagogische Wurzeln zurück und stellt häufig einen Rückbezug zu Klafki her (vgl. ebd.; Lucker/Kölsch 2009a: 21 f). Das Konzept des Globalen Lernens war seit den 1970er Jahren von dieser Sichtweise geprägt, bis er in den 1990er Jahren auf theoretischer Ebene von evolutions- und systemtheoretischer Seite kritisiert wurde (vgl. Asbrand 2002: 14). Vor allem wurde immer wieder der stark moralisierende Aspekt der Sichtweise angeprangert (vgl. Lucker/Kölsch 2009a: 22). Der Hinweis auf das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses wurde laut, nach dem der Dissens immer eine Rolle spielen muss (vgl. Scheunpflug 2007: 16). Overwien leitet jedoch her, wie der normative Rahmen Globalen Lernens mit international anerkannten Leitbildern verwoben sei und gleichzeitig ausreichende Kontroversen enthalte, um den Beutelsbacher Konsens einzuhalten (vgl. Overwien 2015a: 164). Und auch die Schüler_innenorientierung des Beutelsbacher Konsenses mache den nötigen Anschluss globaler Entwicklungen an die Lebensrealität von Lernenden deutlich. Auf diese Weise lässt sich sogar eine Notwendigkeit von Konzepten ableiten, wie das Globale Lernen eines ist (vgl. Boeser 2012: 210).

Dem handlungstheoretischen Ansatz gegenüber stehen Sichtweisen auf Globales Lernen, die vor einem Missbrauch der Pädagogik für politische Ziele warnen. Es wird angezweifelt, dass Bildung einen „Bewusstseinswandel“ direkt hervorruft, wie es von VENRO und den großen Beschlüssen erhofft und als Ziel von Globalem Lernen formuliert wird (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006: 38 f).

Stattdessen wird die Befähigung Lernender, mit einer komplexen Welt zu leben, in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Asbrand 2002: 18). Es wird eine Ba-

lance zwischen normativen Leitbildern und einem ergebnisoffenen Lernprozess gefordert (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006: 37).

Eine Grundlage hierfür bietet die Systemtheorie (vgl. Seitz 2002: 43; Forghani 2001: 40 f). Begründet wird dies mit der Notwendigkeit, die durch die zunehmende Vernetzung der globalisierten Welt entstanden ist und die die Menschen vor dynamische und komplexe Handlungssituationen stellt. Das System in der sich eine Person befindet, ist nicht mehr isoliert, sondern mit weltweiten Nachbarsystemen verknüpft (vgl. ebd.: 40 f).

Überträgt man diese Sicht auf die Welt auf die Anforderungen, die an das Lernen des Menschen gestellt werden, so geht es kaum noch um die Weitergabe von unübersichtlich gewordenen Fakten, sondern um das Erlernen von Denken in Systemen, um den Umgang mit diesen komplexen Systemen (vgl. ebd.: 45).

Forghani fordert eine „Erziehung zum Weltbürger-Ethos“ (ebd.: 82). Um Völker und damit Systeme ethisch zu verbinden, um eine Weltgesellschaft zu schaffen, die sich an Prinzipien wie Gleichwertigkeit, Gerechtigkeit, Menschenwürde und Vielfalt hält, fordert sie die Herausbildung der entsprechenden Fähigkeiten bei den Menschen (vgl. ebd.). Laut Luhmann ist die Weltgesellschaft eine „schlichte Tatsache, die wir übersehen haben“, weil sie zu komplex ist (Treml 1996: 5). Um das zu erklären werden biologische Grundlagen herangezogen. Die genetische Ausstattung in Bezug auf die sinnliche Wahrnehmung sei auf den Nahbereich beschränkt. Dies stelle in einer immer komplexer werdenden Welt ein Problem dar. Dieses Defizit könne der Mensch jedoch durch Sprache und komplexes Denken ausgleichen (vgl. Scheunpflug 1996: 11). Scheunpflug schrieb auch bereits 1996, dass der „Umgang mit den komplexen Problemen der Weltgesellschaft (...) möglicherweise lernbar“ sei (ebd.: 12). Um auf Komplexität zu reagieren, kann man entweder die Realität vereinfachen oder man muss die Denkstrukturen komplexer werden lassen, also lernen (vgl. Scheunpflug 2000: 321). Selbstgesteuertes Lernen habe also keinen direkten Zugriff auf die Bewusstseinsbildung der Lernenden. Bildung kann nur Angebote machen (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005: 475).

Hier ist zu kritisieren, dass der Zugang bei dieser Herangehensweise ein vorrangig kognitiver sein muss, während die Vertreter_innen der Handlungstheorie auf reformpädagogische Methoden rekurren und damit, übertragen auf die Praxis, zunächst den weitaus inklusiveren Bildungszugang schaffen.

Für diese Arbeit ist es wichtig, das Potential Globalen Lernens für die Entwicklung mündiger, selbst bestimmter Menschen zu betrachten. Insofern können die Worte des Praktikers Larcher zitiert werden, die eine Verbindung der beiden vorrangig wissenschaftlich erzeugten Strömungen darstellen.

„Globales Lernen ist kein Politikersatz. Wohl aber ist er die Vorbereitung auf das bzw. die Einübung in das Leben als „zoon politikon“, als Bürger, der aktiv an der Gestaltung einer

demokratischen Gesellschaft teilnimmt. Das Gegenteil dieses politischen Bürgers ist der „Idiot“, also der Mensch, der nur privat sein will“ (Larcher 2005: 144).

Mittlerweile wird nicht mehr unbedingt nach handlungstheoretischen und evolutionstheoretischen Grundlagen unterschieden. Im Ansatz, der von Hallitzky und Mohrs skizziert wird, wird Globales Lernen beispielsweise von einer neoliberalen Ökonomisierung von Lernen abgegrenzt (vgl. Hallitzky/Mohrs 2005: XI). Komplexes Denken im Sinne normativer Ziele globalen Lernens wird gegen „globales Training“ (Larcher 2005: 142) für die wirtschaftliche Nutzung von Schüler_innen abgesetzt (vgl. Hallitzky/Mohrs 2005: XI).

Sie unterstellen auch globalisierungskritischen Autor_innen, Anhänger_innen einer evolutionstheoretischen Sichtweise, normative Ziele, die sie nicht ausdrücklich nennen würden, um nicht Idealismus und Utopie vorgeworfen zu bekommen (vgl. ebd.: XII f). Die normativen Paradigmen, die sie selbst voraussetzen, leiten sie aus der Philosophie und der Schulpädagogik ab und übertragen sie aufgrund eines humanitären Verständnisses auf das Globale Lernen, was diesem ja innewohne (vgl. ebd.: XVII).

Sie betrachten Globales Lernen aus philosophischer Perspektive und analysieren zu diesem Zweck die Begriffe Kultur, Identität und Verstehen. Sie kommen zu folgendem Schluss:

„Eben deshalb kann aber auch keineswegs mit Sicherheit ausgeschlossen werden, dass Globales Lernen und die Ausbildung einer weltbürgerlichen Denkungsart möglich ist, auch wenn es dazu – mit Immanuel Kant gesprochen – ‚einer vielleicht unabsehblichen Reihe von Zeugungen‘ (Kant, Idee, 35) bedarf, ein kurzfristiger durchschlagender Erfolg realistisch-erweise also nicht zu erwarten ist. Und selbst langfristig ist wohl nicht damit zu rechnen, dass es zur Ausbildung einer starken kollektiven Identität auf globaler Ebene kommen könnte, auch nur annähernd vergleichbar der kollektiven Identität auf familiärer oder lokaler Ebene“ (Mohrs 2005: 47).

Außerdem wird auf das problematische Theorie-Praxis-Verhältnis hingewiesen. Auch wenn die Theorie gut ausgearbeitet sei, sei die praktische Umsetzung noch nicht gesichert. „Das Gute zu wissen bedeutet eben nicht automatisch, das Gute auch zu tun (Sorry, Sokrates!)“ (ebd.: 53).

So wird philosophisches Denken, eine philosophische Fundierung Globalen Lernens gefordert, da diese Art zu denken Fähigkeiten mit sich bringe, die der Gestaltungskompetenz aus der Debatte um BNE nahekämen (vgl. ebd.: 56). Auch Overwien kritisiert die Unterscheidung von handlungstheoretischen und systemischen Ansätzen, da sich die Diskussion um Globales Lernen von beidem nicht trennen könne (vgl. Overwien 2009: 73).

Vertreter_innen der Praxis sind sich der verschiedenen Ansätze selten bewusst (vgl. Lucker/Kölsch 2009a: 25). Dieser Umstand wird jedoch auch immer wieder angemahnt (vgl. Scheunpflug 2007: 13). Gleichzeitig beklagen Scheunpflug und Tremel zu häufig wechselnde Paradigmen, in den sich Praktiker_innen (Lehrkräfte) nicht mehr zurechtfinden. Sie seien didaktisch überfordert (vgl. Scheunpflug/Tremel 1993: 13). Eine willkürliche Anwendung von un-

terschiedlichen Begrifflichkeiten, die nicht unbedingt mit den öffentlich diskutierten Inhalten angereichert sind, findet sich auch durch die Aussagen der Lehrkräfte in der hier vorgelegten Studie bestätigt (vgl. Kapitel 6.1.4).

Globales Lernen wird in dieser Arbeit als ein Weg verstanden, die Ausbildung mündiger, selbstständiger und gesellschaftlich partizipierender Menschen durch den Aspekt der weltweiten Gerechtigkeit zu vervollkommen. Der Systemtheorie entlehnt, wird davon ausgegangen, dass durch die zunehmende Komplexität globaler Zusammenhänge Wissen nicht mehr im Detail erfasst und erlernt werden kann, sondern in Systemen gedacht werden und auf diese Weise auch in der Schule an Lernende herangetragen werden muss. Hier geht es nicht um Inhalte, deren Wichtigkeit durch eine zufällige Begegnung von Schüler_innen Rechnung getragen wird, wie es in der Praxis zurzeit noch der Fall ist. Je höher die Bildungsschicht ist, desto mehr werden diese Defizite noch außerhalb der Schule informell ausgeglichen. Um jedoch allen Menschen in dieser Weltgesellschaft die gleichen Chancen auf Selbstverwirklichung und Partizipation zu ermöglichen, sollte Globales Lernen und im Zuge dessen eine veränderte Lernkultur Teil des gesamten schulischen Fächerkanons und einer jeden Schulkultur sein. Handlungskompetenz sollte nicht nur gefördert werden, weil die Welt vor von Menschen gemachten Problemen steht, sondern um die Handlungs- und Denkspielräume von Menschen zu erweitern und damit anzugleichen.

In den aktuellen Debatten um Globales Lernen wird über die Zusammenhänge von Nachhaltigkeit und Glück nachgedacht (vgl. Overwien 2015a: 159; Dallmer 2014). Anregung dazu wird der Idee des *Buen Vivir* – Gutes Leben entnommen. Es handelt sich dabei um eine Herangehensweise, die im globalen Süden beispielsweise in den Verfassungen von Ekuador und Bolivien eine Rolle spielt (vgl. Cortez/Wagner 2013). Wenn ein nachhaltiges Leben auch ein glücklicheres sein kann – oder umgekehrt – sollte schulische Bildung hierzu beitragen.

2.1.4 Didaktik Globalen Lernens

Es wurde in der Literatur bemängelt, dass bestehende Konzepte des Globalen Lernens und auch der „verwandten Diskussion“ um BNE oft ohne didaktische Grundlegung entstanden sind (Seitz 2002: 30). Im Laufe der Jahre wurde dies nachgeholt. Es fällt eine Einigkeit auf, keinen festgelegten Fächerkanon zu skizzieren, sondern didaktische Gebilde zu entwerfen, durch die unterrichtliche Aspekte Globalen Lernens strukturiert werden können bzw. sollten.

In der hier vorliegenden Studie spielen weniger die didaktischen Ansätze Globalen Lernens eine bedeutende Rolle, sondern mehr ihre Umsetzbarkeit in Kooperationen bzw. mögliche Rückschlüsse auf die Forderung nach Koopera-

tionen. Die bekanntesten Vorschläge aus der Literatur werden hier daher nur kurz angerissen, um die Debatte Globalen Lernens vollständig darzustellen.

Eine evolutionstheoretisch orientierte Didaktik haben Scheunpflug und Schröck mit ihrer „Minimaldidaktik“ vorgelegt (Scheunpflug/Schröck 2000: 13). Die Basis dafür ist eine Sichtweise, die eine Beschreibung von Mündigkeit enthält, ohne den Begriff zu benutzen. „Bildung heißt dann, durch eine abstrakte Anschlussfähigkeit auf viele Lebenssituationen vorzubereiten und Jugendliche zu befähigen, auf sich gestellt in einer Welt voller Widersprüche (ihr) Leben zu führen“ (ebd.: 9). An anderer Stelle wird aber auch eine normative Begründung Globalen Lernens gefunden. „Globales Lernen bearbeitet die doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln, und setzt diese in pädagogisches Handeln und didaktische Bemühungen um“ (ebd.: 10).

Scheunpflug und Schröck entwerfen daraufhin einen „didaktischen Würfel Globalen Lernens“, um eine didaktische Fundierung zu schaffen (ebd.: 17). Die erste Dimension sind die Themen globaler Gerechtigkeit, also Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden. Die zweite Dimension sind die Räume global, national, regional und lokal. Die dritte Dimension wird durch die Kompetenzen, also personale, kommunikative, methodische und fachliche Kompetenzen vertreten (vgl. ebd.: 15 ff). Gleichzeitig sollen die didaktischen Dimensionen ausreichend Offenheit ermöglichen, um Lernende auf die globalen Herausforderungen angemessen vorzubereiten. Dabei wird Globales Lernen nicht als Unterrichtsfach, sondern als Unterrichtsprinzip verstanden, dessen Komplexität über die drei Dimensionen begegnet werden kann (vgl. ebd.: 18). Scheunpflug und Schröck entwickeln konkrete Methoden, Gliederungen und Beispiele für den Unterricht. Sie orientieren sich dabei an Lernformen, die Kooperation, Kommunikation und eigenverantwortliches Lernen zum Grundsatz haben (vgl. ebd.: 19 ff).

Bei ihnen findet man auch die didaktischen Ansätze von Trembl, des Schweizer Forums *Schule für eine Welt*, Bühlers und innerhalb der UNICEF dargestellt (vgl. ebd.: 14). Diese sind hier der Vollständigkeit halber genannt, werden aber nicht weiter ausgeführt.

Von Seiten der handlungstheoretisch orientierten Didaktiker_innen wurde einerseits das Konzept von Pike und Selby entworfen, das im deutschsprachigen Raum von Selby und Rathenow adaptiert wurde. Später legte auch Adick in Anlehnung daran eine didaktische Aufbereitung Globalen Lernens vor.

Der Weg, den Pike und Selby aufzeigen, versucht sehr konkret zu sein und zeigt zwei Herangehensweisen auf. Zum einen können alte Inhalte neu vermittelt, zum anderen Perspektiven und Strategien völlig geändert werden. Basis-