

Ein Beitrag zur theoretischen Begründbarkeit des evolutionär- und systemtheoretischen Ansatzes *Globales Lernen*

Susanne Paschke

Susannepaschke@web.de, 1150 Wien

Zielformulierung und Struktur des Beitrags

Diese Analyse entstand im Rahmen der Diplomarbeit der Autorin (Paschke 2011) als Beitrag zum theoretischen Begründungsdiskurs des pädagogischen Konzepts *Globalen Lernens*. Was der Artikel an dieser Stelle leisten möchte ist, durch den kritischen Diskurs konzeptionelle Schwachstellen im evolutionär-/systemtheoretischen Ansatz *Globalen Lernens* aufzuzeigen. Es werden didaktische Hilfestellungen gegeben, wie *Globales Lernen* in den Unterricht eingebracht werden kann und dabei wissenschaftlich begründbar bleibt.

Dazu wird im ersten Abschnitt in aller Kürze der Status quo und die Problemlage des Arbeitsbereichs dargestellt. Im zweiten Abschnitt folgt die eigentliche didaktische Analyse eines der vielen Konzepte *Globalen Lernens*: *Globales Lernen* nach Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck. Dieses wird anhand der Beantwortung der didaktischen Grundfragen theoretisch diskutiert und kritisch analysiert. Daraus folgend werden im dritten Abschnitt Thesen aufgestellt, welche laut Autorin die Möglichkeiten für *Globales Lernen* im täglichen Unterricht aufzeigen und gleichzeitig zur Sicherung eines qualitativen Unterrichts *Globalen Lernens* beitragen.

1 Status quo *Globalen Lernens* und Problemaufriss

Der Arbeitsbereich *Globales Lernen* ist vielfältig. Grundlegend versteht man darunter gegenwärtig ein Sammelsurium an pädagogischen Ansätzen, welche die Herausforderungen der Globalisierung entsprechend bearbeiten. Es ist ein offenes Konzept, das alle Akteur/innen *Globalen Lernens* in unterschiedlicher Weise definieren und das sich aus dem von ihnen festgestellten Defizit heraus entwickelte: „die Art und Weise, wie in unseren Bildungseinrichtungen Lernen organisiert wird, trägt dazu bei, jene Geisteshaltung zu befördern, die die Welt in die globalen Probleme hineingeführt hat“ (Seitz 2000, Abschnitt II). Zu den Konzepten *Globalen Lernens* gehören unter anderem jene von Bühler, Scheunpflug und Schröck, dem Schweizer Forum „Schule für eine Welt“, Seitz, Selby und Rathenow sowie dem Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO).

Laut Autorin ist eine adäquate schulische Bearbeitung der Globalisierung, das heißt das Reflektieren und Hinterfragen von systemimmanenten Widersprüchlichkeiten, insbesondere im GW-Unterricht unabdinglich. Denn wir alle sind – oftmals unbewusst – in das Netz der weltweiten Entwicklungen eingebunden; sei es durch die Nutzung verschiedener Medien, den Konsum von Lebensmitteln und anderen Produkten oder durch die uns umgebenden kulturelle Vielfalt. In dieser Situation sollte insbesondere der Institution Schule die Aufgabe zukommen, die Schüler/innen dazu „zu befähigen, die

komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen und die eigene Mitverantwortung sowie Möglichkeiten [...] zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen“ (ebd.). *Globales Lernen* stellt nach Meinung der Autorin ein Instrument dar, das das Potenzial besitzt dieser Aufgabe nachzukommen und eine reformierende Schulentwicklung zu mehr selbst- und mitbestimmtem Lernen anzufachen.

Historisch betrachtet entstand *Globales Lernen* aus der engagierten Praxis verschiedener sozialer Bewegungen heraus (vgl. Hasse 2010, S. 56). Aus dem gleichzeitigen Fehlen einer wissenschaftlichen Basis resultiert die Tatsache, dass der Begriff *Globales Lernen* gegenwärtig selbst „in der einschlägigen Szene [...] häufig undifferenziert verwendet“ wird (Grandits 2003, S. 8). Das wiederum verstärkt den Eindruck, dass die verschiedenen Akteur/innen unter dem Leitbild sozialer Gerechtigkeit eigene Interessen verfolgen. Für die schulische Praxis ist die Einführung wissenschaftlich unreflektierter Konzepte inakzeptabel, unterliegen die Lehrer/innen doch dem fachdidaktischen Begründungsgebot. Um zur Implementierung des Arbeitsbereichs beizutragen, bleibt die wissenschaftliche und theoretisch fundierte Weiterentwicklung *Globalen Lernens* eine wichtige Aufgabe (vgl. Forghani-Arani und Hartmeyer 2008, S. 23). Die Konzepte und Bildungsangebote drehen sich speziell im aktuellen Diskurs des deutschsprachigen Raums um die Frage der Normativität des Gegenstandes. Grundsätzlich unterscheiden die Akteur/innen zwischen handlungstheoretischen und evolutionär-/systemtheoretisch akzentuierten Konzepten *Globalen Lernens* (vgl. Strategieguppe *Globales Lernen* 2009, S. 9). Beim handlungstheoretischen Ansatz wird die Ausprägung einer solidarischen Handlungskompetenz unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung angestrebt (ebd.). Vertreten wird dieser Ansatz unter anderem von VENRO. Der durch evolutions- und systemtheoretische Denkmodelle gestützte Ansatz, wie Scheunpflug und Schröck ihn unter anderem vertreten, beinhaltet, die „Lernenden auf das Leben in einer Weltgesellschaft [...] vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lehren und entsprechende Kompetenzen zu erwerben“ (Scheunpflug 2008, S. 1).

Die Auswahl des zu analysierenden Konzepts *Globalen Lernens* fiel im Fall dieses Beitrags auf jenes von Scheunpflug und Schröck, da sich die Strategieguppe *Globales Lernen* vor allem am evolutions-/systemtheoretisch begründeten Ansatz *Globalen Lernens* orientiert. Die Strategieguppe *Globales Lernen* wurde 2003 vom Österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur damit beauftragt eine nationale Strategie zum Globalen Lernen zu entwickeln. Das übergeordnete Ziel ist dabei die breite Verankerung *Globalen Lernens* im österreichischen Bildungssystem. Dahingehend möchte dieser Artikel einen Beitrag zum gegenwärtigen Diskurs leisten.

2 Eine kritische Analyse des evolutionär-/systemtheoretischen Ansatzes *Globales Lernen*

Anhand einer exemplarischen, didaktischen Analyse werden Antworten auf die didaktischen Grundfragen eines Konzepts *Globalen Lernens* kritisch analysiert und reflektiert sowie an geeigneter Stelle mit anerkannten didaktischen Modellen und gesellschaftlichen Theorien untermauert.

Die konzeptionelle Beschreibung *Globalen Lernens* nach Scheunpflug und Schröck erschien in einer Broschüre im Jahr 2000 unter dem Titel „Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung“. Diese entstand in Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk der evangelischen Kirche für die Aktion „Brot für die Welt“.

2.1 Theoretische Grundlagen: Evolutionäre Didaktik und Systemtheorie

In keiner gegenwärtigen theoretischen Debatte kommt man an Luhmanns Systemtheorie vorbei. Annette Scheunpflug macht sich diese in Zusammenhang mit der evolutionären Didaktik zur Begründung *Globalen Lernens* nutzbar.

Die wissenschaftliche Abhandlung zur evolutionären Didaktik wurde dem gleichnamigen Buch von Scheunpflug (2001) entnommen. Darin beschreibt sie unter anderem die beiden ihrer Ansicht nach wesentlichen Komponenten des Unterrichts: die Beschreibung der zeitlichen und der räumlichen Veränderung. Die zeitliche Veränderung von Unterricht wird durch äußere und innere Prozesse mittels dreier evolutionärer Instrumente, der Variation, Selektion und Stabilisation, determiniert. Die Variation spricht dabei die Vielfalt der Umwelt und den Umgang mit der Umwelt an, die Selektion meint die didaktische Reduktion und die Stabilisation kennzeichnet die Rückbesinnung auf bereits Gelerntes bzw. Erreichtes. Die zweite Komponente ist die Beschreibung der räumlichen Veränderungen von Unterricht, die sich durch das Aufdecken von Differenzen zwischen den an Unterricht beteiligten Komponenten und deren Umwelt ergeben.

Scheunpflug zieht zur Beschreibung der Sozialordnung ergänzend systemtheoretische Überlegungen heran. Die Systemtheorie nach Luhmann ist eine Kommunikationstheorie mit holistischem Charakter und hohem Abstraktionsgehalt. Sie soll an dieser Stelle nur bruchstückhaft vorgestellt werden, da ein kompletter Aufriss zu viel Raum beanspruchen und den Fokus der Untersuchung verschieben würde.

Grundlegend werden die Gesellschaft, die teilhabenden Personen und Institutionen als soziale, zum Teil selbstreferenzielle Systeme betrachtet. Der Begriff „System“ beinhaltet dabei eine bereits als vorhanden angenommene Komplexitätsreduktion in dem Sinne, dass das Systematisieren von Sachverhalten die Einordnung in Modelle sowie den Umgang des Menschen mit der Informationsflut der industriellen Gesellschaft vereinfacht. Der Ausdruck „selbstreferenziell“ ersetzt bei Luhmann den Begriff des Subjekts. Nach Luhmann verfügen selbstreferenzielle Systeme über „die Fähigkeit Beziehungen zu sich selbst herzustellen und diese von der Beziehung zur Umwelt zu differenzieren“ (Luhmann 1985, S. 31). Um sich mit dem „Außen“ in Differenz setzen zu können, muss das System über eine innere Einheitlichkeit verfügen, was als „Identität“ bezeichnet werden kann. Durch Kommunikation sind Systeme in der Lage ihre „Beziehungen“ zueinander zu beschreiben, aufrechtzuerhalten oder abzurechnen. Der Begriff „Handeln“ existiert bei Luhmann nicht, schließlich soll durch die Theorie geklärt werden, welche Funktionen ein System erfüllen soll, und kritisch hinterfragt werden, ob es diese (Überlebens-)Aufgabe erfüllt (Hilligen 1975, S. 85). Nach Luhmann sind die beteiligten sozialen Systeme am „Unterricht“ die Lernenden, die Lehrenden, die schulischen Institutionen und die Gesellschaft. Durch Unterricht soll den sozialen Systemen eine Ankopplung an das System, in diesem Fall die Gesellschaft, ermöglicht werden (vgl. Scheunpflug 2001, S. 78).

Mit der evolutionären Didaktik versucht sich Scheunpflug oppositionell gegenüber den Vertreter/innen der (ihrer Ansicht nach ohne holistische Sichtweise ausgestatteten) handlungstheoretischen Ansätze *Globalen Lernens* zu zeigen: Ihr Ziel war eine nicht-lineare Theoriekonstruktion mit gesamtgesellschaftlicher Reichweite, die es vermeiden sollte, Lernprozesse nur ausgehend von den handelnden Subjekten des Unterrichts zu betrachten (vgl. von Olberg 2004, S. 125f.). Inwieweit die evo-

lutionäre Didaktik nun im Stande ist, das *Globale Lernen* Scheunpflugs und Schröcks theoretisch zu begründen, wird im Folgenden untersucht.

Globales Lernen soll insbesondere in der schulischen Praxis Anwendung finden, weil Scheunpflug dem Unterricht in der Gesellschaft einen hohen Stellenwert zukommen lässt (Scheunpflug 2001, S. 55ff.). Die Bedeutsamkeit des Unterrichts sieht Scheunpflug in der jüngeren Evolutionsgeschichte des Menschen. In archaischen Gesellschaften reichte es aus, dass der Mensch durch Nachahmung und anschauliches Mit(er)leben des Alltags anderer Mitmenschen lernte, das eigene Leben zu meistern. Mit steigender sozialer Komplexität der Welt wurde diese Form des Lernens jedoch ineffektiv (ebd., S. 58). In funktional ausdifferenzierten Gesellschaften war daraufhin „Unterricht“ die gesellschaftliche Antwort der Menschen auf die ansteigende Komplexität und den schnelleren sozialen Wandel. Die Vorteile von Unterricht lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (ebd., S. 62):

- Das Lernen abstrakter Grundfertigkeiten und Lernfähigkeiten ermöglicht ein besseres Reagieren auf neue Lebenssituationen.
- Durch die Gleichbehandlung aller gesellschaftlichen Mitglieder (Schulpflicht) wird die Ressource „Mensch“ besser genutzt.
- Es wird ein Zeitersparnis durch Simulation von Lebenssituationen in einem sicheren Rahmen erreicht.
- Die Ausbildung vieler Begabungen (höhere Streuung) ermöglicht eine höhere „Überlebenswahrscheinlichkeit“.

Die weltweite Durchsetzung des Schulsystems, wie wir es heute kennen, bestärkt die evolutionärtheoretische Annahme, dass Unterricht einen evolutionären Vorteil darstellt, der eine schnellere Anpassungsmöglichkeit des Individuums an gesellschaftliche Entwicklungen bewirkt (vgl. ebd., S. 62f.). Laut Scheunpflug ist Unterricht „eine Form der systematischen Einübung in Evolution unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns“ (ebd., S. 71). Zudem bringt das Simulieren von Lebensausschnitten eine Reduktion des Inhaltes mit sich und senkt die Komplexität. Spielerisch kann dann eingeübt werden, was zur späteren „Überlebensfähigkeit“ notwendig erscheint.

2.2 Die Beantwortung der didaktischen Grundfragen

2.2.1 Die Rechtfertigung der Notwendigkeit *Globalen Lernens*

Die Rechtfertigung der Notwendigkeit *Globalen Lernens* in der Schulpraxis beantwortet Scheunpflug durch die Evolutionstheorie. Die „*Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft*“ (Scheunpflug und Schröck 2000, S. 10) stelle die „*Menschheit als Ganzes ernstlich in Frage*“ (ebd., S. 6). Zwei derzeitige Entwicklungen nennen Scheunpflug und Schröck im Speziellen, um die „lebensbedrohliche“ Lage der Menschheit zu verdeutlichen (vgl. Scheunpflug und Schröck 2000, S. 6):

- das exponentielle Wachstum des Ressourcenverbrauchs im Norden und
- das exponentielle Wachstum der Bevölkerung im Süden.

Das Anwachsen des Ressourcenverbrauchs und der Bevölkerung, der schnelle soziale Wandel und die rasche Wissenszunahme stellen für das Individuum enorme Herausforderungen dar, denen laut Scheunpflug durch Unterricht begegnet werden kann (ebd.).

Dabei ergibt sich nach Scheunpflug aber auch eine Schwierigkeit: Menschen neigen nämlich dazu, vorrangig Probleme zu lösen, die in ihrem Nahbereich entstehen. Nur was sie direkt betrifft, verdiene laut Scheunpflug dann auch den Aufwand der Lösung. Bei der Lösung der Probleme wird zudem bevorzugt auf eine möglichst lineare Ursache-Wirkung-Relation zurückgegriffen. Doch in einer zunehmend vernetzten und komplexer werdenden Welt fällt die Wahrnehmung des linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs, zum Beispiel von der Verbindung lokalen Handelns und globalen Auswirkungen, schwer (ebd., S. 7). Beispielsweise kann der akute Trinkwassermangel in vielen Ländern des globalen Südens von einem Individuum aus dem globalen Norden nie im eigenen Nahbereich wahrgenommen werden. Stattdessen wird die Steuererhöhung von diesem Individuum sehr wohl bemerkt.

Mit „*einer bisherigen schulischen Arbeitsweise*“ (ebd.), wie Scheunpflug und Schröck es formulieren, kann den Herausforderungen der komplexen und vernetzten Welt in der Schule nicht entsprechend begegnet werden. Eine Erklärung, was genau diese bisherige Arbeitsweise beinhaltet, wird von ihnen nicht gegeben.

Die Lösung dieses Dilemmas ist nach Scheunpflug und Schröck allgemein das Lernen und speziell *Globales Lernen*. Durch *Globales Lernen* kann

„*die mangelhafte spontane Problemlösefähigkeit im Nahbereich, die Schwierigkeiten mit dem Erkennen abstrakt vermittelter, sinnlich nicht wahrnehmbarer Problemzusammenhänge, mit ungewollten Nebenfolgen, mit komplizierten Wechselwirkungen, mit Wahrscheinlichkeiten und mit neuen Qualitäten*“ (ebd., S. 8)

kompensiert werden. *Globales Lernen* soll die Lernenden auf das Leben in der Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorbereiten und zudem sollen die Schüler/innen Kompetenzen erwerben, die sie zum selbstständigen Umgang mit Komplexität befähigen (vgl. Asbrand 2009, S. 23). Das Ziel stellt das „Überleben“ des Individuums, oder weniger drastisch ausgedrückt, die Anschlussfähigkeit an eine human gestaltete Gesellschaft dar.

2.2.2 Die Methodik *Globalen Lernens*

Da Scheunpflug in ihrer evolutionären Didaktik die Auffassung vertritt, dass Lernen nicht planbar, sondern nur die Lehrangebote teilweise planbar seien, geben die Autoren in ihrem Konzept *Globalen Lernens* viele Denkanstöße für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen. Diese folgen der Aussage:

„*Unterricht, der für ein Leben in einer global vernetzten Welt qualifizieren und die dafür notwendige offene Weltperspektive ermöglichen möchte, erfordert Unterrichtsmethoden, die diesem Ansatz entsprechen*“ (Scheunpflug und Schröck 2000, S. 19).

Grundlegend muss nach Scheunpflug und Schröck der zunehmenden Komplexität der Welt zum einen durch die Erhöhung der Eigenkomplexität und zum anderen durch die Reduzierung der Außenkomplexität mit Hilfe didaktischer Reduktion begegnet werden (ebd. 2000, S. 8f.). Um die Eigenkomplexität zu erhöhen, sei es notwendig etwas über die Entwicklung zur Weltgesellschaft zu lernen.

Neben den Kenntnissen steht aber der Erwerb von bestimmten Fähigkeiten, welche in diesem Falle die folgenden Lernziele sind, im Vordergrund. Dazu gehören (ebd., S. 8):

- mit den Auswirkungen der Entwicklung zur Weltgesellschaft umgehen zu können,
- Widersprüche ertragen zu können und
- mit unterschiedlichen Menschen kommunizieren zu können und Empathie zu entwickeln.

Damit für Lehrer/innen ein entsprechend besseres didaktisches Agieren möglich wird, empfehlen Scheunpflug und Schröck die Einteilung des Unterrichts *Globalen Lernens* in vier unterschiedliche Phasen: die Sensibilisierungsphase, die Er- und Bearbeitungsphase, die Problematisierungsphase und die Phase der Ergebnispräsentation. Die erste Phase dient dazu, den Lernenden einen offenen und kreativen Zugang zum Inhalt oder Problem zu ermöglichen, der anschließend in der Erarbeitungsphase recherchiert und vertieft wird. In der Problematisierungsphase werden Erkenntnisse diskutiert und hinterfragt. Es sollte eine Synthese zwischen individuellem Vorwissen und erarbeiteten Fakten stattfinden. In der vierten Phase werden die Ergebnisse entsprechend präsentiert. Für jede einzelne Unterrichtsphase schlagen Scheunpflug und Schröck unterstützende Methoden vor: In der ersten Phase sind das zum Beispiel „Brainstorming“ oder „Mind Mapping“. Der zweite Teil kann mit Hilfe eines „Lernzirkels“, dem Gestalten von Plakaten oder Internetrecherchen unterstützt werden. In der Problematisierungsphase können „Debatten“ und „Hearings“ veranstaltet werden. Im abschließenden Teil des Unterrichts sollen Methoden wie „Fish-Bowl“ oder ein „Gruppenpuzzle“ das Gelernte verfestigen (Scheunpflug und Schröck 2000, S. 19).

Das Lernen soll durch kooperative, vielfältige, kommunikative und eigenverantwortliche Arbeitsweise unterstützt werden, wobei „die Lernenden ihre Wirklichkeit selbstreferenziell verarbeiten“ (Scheunpflug 2001, S. 69) sollen. Auf den restlichen 15 Seiten der Broschüre werden dann einzelne Methoden genauer vorgestellt und mit Beispielen verdeutlicht. Damit nimmt die Methodik im Konzept *Globalen Lernens* bei Scheunpflug und Schröck eine zentrale Rolle ein.

2.2.3 Die Inhalte *Globalen Lernens*

Laut Scheunpflug und Schröck fallen darunter alle Themen, die sich auf sachlicher Ebene der „Einen Welt“ widmen, also vor allem Entwicklungsfragen, Umweltfragen, Migration und Frieden. Allerdings soll es keinen fest umrissenen Themenkanon geben, weil erstens alle Themen, die sich mit dem Überlebensproblem des Menschen befassen, auch Inhalte *Globalen Lernens* darstellen und sie sich zweitens je nach Zeit- und Kulturkontext des Einzelnen unterscheiden (vgl. Scheunpflug und Schröck 2000, S. 15f.). Eine konkrete Vorgehensweise, nach der einzelne Inhalte für die Praxis ausgewählt und auf ihre didaktische Relevanz hin untersucht werden können, findet sich nur rudimentär. Ein wichtiger Orientierungsrahmen ist die institutionelle Vorselektion durch den Lehrplan, die Schulbücher und zu absolvierende Abschlussprüfungen (vgl. Scheunpflug 2001, S. 109). Ein weiterer Orientierungspunkt ist die Reflexion auf Basis der Systemtheorie, in welcher Differenz das Thema mit den Systemen und mit der Umwelt steht. Scheunpflug und Schröck ergänzen diese Reflexion mit dem Hinweis auf die sachliche, zeitliche, soziale und innere Dimension von Inhalten (vgl. Scheun-

pflug und Schröck 2000, S. 16), was stark an Selbys Vier-Dimensionen-Modell erinnern und Reflexionshilfen für die Unterrichtsvorbereitung geben soll.

In der Broschüre findet sich zusätzlich eine Abbildung, die die thematische Auswahl visualisiert und die Reflexion der Lehrer/innen unterstützen soll (Abb. 1). Der Würfel verdeutlicht, dass erstens Themen, die die globale Gerechtigkeit berühren, Gegenstand *Globalen Lernens* sind, dass zweitens jedes angeführte Thema aus unterschiedlichen räumlichen Perspektiven betrachtet wird und dass drittens Lernende dabei spezifische Kompetenzen erwerben.

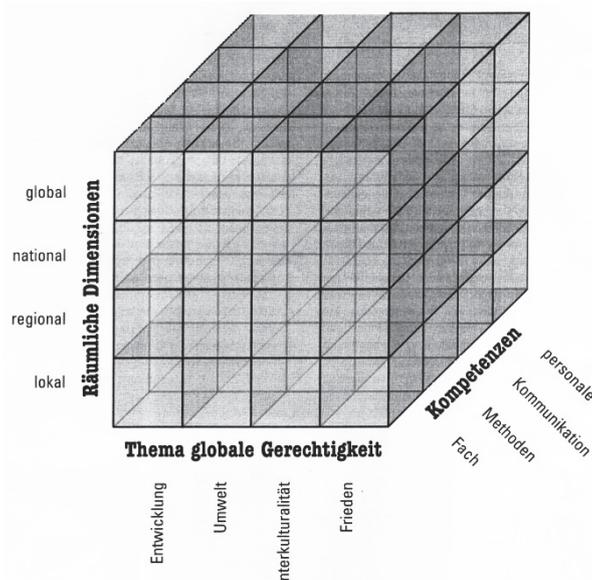


Abb. 1: Didaktischer Würfel Globalen Lernens (Scheunpflug und Schröck 2000, S. 17)

2.2.4 Die Ziele *Globalen Lernens*

Nach Scheunpflug und Schröck ist Ziel des Lernprozesses der Erwerb von Kompetenzen, mithilfe derer Lernende dazu befähigt werden, sich in der Weltgesellschaft zu bewegen, Dinge im Sinne von Solidarität und Gerechtigkeit beurteilen und verstehen zu können und entsprechend zu handeln (vgl. Scheunpflug und Schröck 2000, S. 7). Die Ziele verstehen sich in einer humanen Gestaltung der komplexen Welt und einem „Überleben“ der Individuen, um es evolutionär-theoretisch auszudrücken.

2.3 Kritik zur theoretischen Begründbarkeit des evolutionär-/systemtheoretischen Ansatzes *Globales Lernen*

2.3.1 Die Rechtfertigung

Die Legitimation *Globalen Lernens* durch die Evolutionstheorie ist schlüssig, weist aber einige Defizite auf: Zum einen wird in der ganzen Broschüre keine Erklärung für den Begriff der „Weltgesellschaft“ und deren „Tatsache“ geliefert, obwohl sie eine Grundlage der theoretischen Begründung ist. Die Weltgesellschaft lässt sich bei Luhmann in systemtheoretisch-konstruktivistischer Sichtweise, wenn

auch sehr abstrakt, erklären: Die Welt besteht aus Kommunikationsbeziehungen und „Weltgesellschaft ist das Sich-ereignen von Welt in der Kommunikation“ (Luhmann 2002, S. 150). Wird der Begriff von den Akteur/innen *Globalen Lernens* verwendet, schwingt stets eine implizierte soziale Gerechtigkeit, das Zusammen-im-selben-Boot-sitzen-Gefühl mit, welches sich theoretisch nicht begründen lässt.

Die „Weltgesellschaft“ kann aber unter anderem durch die Weltgesellschaftstheorie begründet werden. Zwar gibt es auch zu dieser speziellen Gesellschaftstheorie heterogene Ansätze und Konzepte (neben Luhmann unter anderem von Heintz u. a. 2005), doch lassen sich einige gemeinsame Charakteristika nennen: Erstens entstand im Zuge historischer Entwicklungen ein globaler Zusammenhang, „der als umfassendstes System die Randbedingungen für alle anderen sozialen Einheiten und Prozesse vorgibt“ (Greve und Heintz 2005, S. 109). Zweitens ließ dieser Zusammenhang eine neue Sozialorganisation entstehen. Alle Ereignisse – auch lokale – werden auf dieses umfassende System bezogen. Drittens weist die Weltgesellschaft eigene Strukturmerkmale auf, die ebenfalls eine Eigendynamik enthalten (= Metaebene). Viertens ist auch die „Makrodetermination“ eine Eigenheit der Weltgesellschaft. So wird alles, was in der Welt geschieht, als Folge dieser Welt interpretiert. Das fünfte Merkmal, das allen Weltgesellschaftstheorien zugrunde liegt, ist „die Übertragung des Gesellschaftsbegriffs auf globale Zusammenhänge“ (ebd.). Damit nehmen diese Theorien die gesamte Sozialordnung der Welt in den Blick.

Die Weltgesellschaft ist damit theoretisch zwar erklärbar, aber trotzdem ist sie nicht erfahr- oder erlebbar (vgl. Hasse 2010, S. 47). Sie entzieht sich somit der erkennbaren Lebenswelt, dem Nahbereich der Lernenden, und erschwert nachhaltige Erkenntnisprozesse im Unterricht.

2.3.2 Die Methodik

Die Darstellung, wie *Globales Lernen* im Unterricht umgesetzt werden soll, ist detailliert und für eine praktische Übernahme in die Schulpraxis sehr gut aufbereitet. Dennoch beginnt an dieser Stelle die theoretische Spurensuche der zu verwendenden Methodik *Globalen Lernens*: Die Adjektive „kooperativ“, „vielfältig“, „kommunikativ“ und „eigenverantwortlich“ sowie der Hinweis auf die „selbstreferenzielle Verarbeitung der Wirklichkeit“ des Einzelnen geben Hinweise darauf, dass die Methodik durch eine verschränkte systemtheoretisch-konstruktivistische Grundlage begründet werden kann. In der konstruktivistischen Didaktik wird Lernen als ein Prozess der Selbstorganisation von Wissen angesehen, das sich jede/r Lernende selbst auf Basis eigener Wirklichkeitskonstruktion aneignet. Somit wird der Lernprozess als sehr individuell und daher unvorhersehbar beschrieben. Der Konstruktivismus hat vielfältige Ausprägungen erfahren. An dieser Stelle soll Kersten Reichs systemkonstruktivistischer Ansatz charakterisiert werden, weil dieser die meisten Anknüpfungspunkte zur evolutionären Didaktik aufweist.

Reich (2000) wendet sich mit seiner Auffassung einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ungewöhnlichen didaktischen Ansichten zu. Er hebt das Postulat von Schüler- und Handlungsorientierung auf und ersetzt es durch eine Lernphilosophie der Gleichberechtigung. Die Aufgabe der Lehrer/innen und der Didaktik soll es nach Reich nicht länger sein, vorgefertigte „Anleitungen“ eines Unterrichts mit dem Ziel der Aufklärung und Emanzipation zu produzieren. Seine Didaktik geht

bereits von einem selbst- und mitbestimmten Unterricht aus, der vor allem auf Basis der Beziehungsebenen zwischen den am Unterricht teilnehmenden Subjekten abläuft, entsprechend einer Berücksichtigung des bekannten konstruktivistischen Ablaufs „Konstruktion“, „Rekonstruktion“ und „Dekonstruktion“. *„Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik will kein Wissen abbilden, [...] kein wertfreies Modell darstellen, [...] das schon vor der Beteiligung ihrer Teilnehmer weiß, was für diese gut sein wird“* (Reich 2000, S. XI). Auf methodischer Ebene folgen diesem Modell erforschende, experimentelle, individuelle sowie hinterfragende Lernformen.

2.3.3 Die Inhalte

Dass die von Scheunpflug und Schröck benannten Themen für Heranwachsende relevante Unterrichtsinhalte darstellen, lässt sich auch durch die von Klafki (2007, S. 56–60) in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik formulierten epochalen Schlüsselprobleme belegen.

Die bildungstheoretische Didaktik stellt den Primat der Inhalte gegenüber allen anderen didaktischen Überlegungen. Sie folgt der Grundannahme, dass jeglicher Bildung die Aufgabe zukommt, *„den unmündigen Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen“* (Jank und Meyer 1991, S. 137), weil nur so eine Abgrenzung von Indoktrination möglich sei. Nach Klafki (2007, S. 52) ist das Ziel jeder Bildung, die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit des Einzelnen zu stärken. Im Allgemeinbildungsbegriff Klafkis finden sich dann unter anderem auch die epochalen Schlüsselprobleme wieder. Zu diesen zählt er die Friedens- und Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierten Ungerechtigkeiten, das Erkennen von Gefahren und Möglichkeiten neuer Technologien sowie die Betrachtung der Subjektivität des Einzelnen (vgl. ebd., S. 56–60).

Das Defizit dieser theoretischen Begründung liegt erstens im Gebrauch des Begriffs „Eine Welt“ (vgl. Scheunpflug und Schröck 2000, S. 5) um die thematische Dimension zu beschreiben. Der Begriff der „Einen Welt“ erweckt, abgesehen von seiner belasteten Begriffsgeschichte¹, ein Solidaritätsgefühl, dass an keiner Stelle des Konzepts reflektiert wird (vgl. Hasse 2010, S. 50). Außerdem verzerrt der Begriff die Wahrnehmbarkeit globaler Probleme (ebd.), indem kommunikativ eine übergeordnete „Einheit“ erzeugt wird. Aus diesem Grund ist nach Meinung der Autorin der Gebrauch des Begriffs zur Bezeichnung eines thematischen Bereichs unangebracht und irreführend.

Zweitens ist es didaktisch zwar korrekt, dass die Systemtheorie die Frage nach den für das Überleben der Systeme wichtigen Informationen aufwirft, ähnlich der didaktischen Frage, welche Inhalte für Schüler/innen relevant sind. Doch darf sich eine Didaktik im aufklärerischen Sinne nicht darauf beschränken zu erfassen, ob Systeme ihre „Überlebens“-Funktion erfüllen, sie muss auch die Frage

¹ Die erstmalige Verwendung des Begriffs „Eine Welt“ ist beim Amerikaner Wendell Willkie 1943 zu finden, wenn auch unter anderer Bedeutung als er im *Globalen Lernen* verstanden wird. Dieser plädierte in seinem Buch „One World“ für eine neue Welt-Nachkriegsordnung unter der Führung der USA, die mit ihren Idealen als Vorbild dienen sollte, *„eine Gesellschaft zu schaffen, in welcher Männer und Frauen der gesamten Erde leben und gedeihen können [...] durch Unabhängigkeit und Freiheit“* (Willkie zit. nach Seitz 1991/1992, S. 4). Unbeachtet der Begriffsgeschichte wurde der „Eine Welt“-Terminus von den Akteuren der entwicklungspolitischen Bildung für die Beschreibung der Entwicklung zur Weltgesellschaft und für die Vision einer gerechteren Welt benutzt. Es ist daher immer im Gedächtnis zu behalten, wer den Begriff in welchem Zusammenhang verwendet (vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1996, S. 10ff.).

nach dem aristotelischen „guten Leben“ (= zukünftiger wünschenswerter Soll-Zustand) stellen und das Spannungsverhältnis beider thematisieren (vgl. Hilligen 1975, S. 30 und 85).

Ein drittes Defizit der theoretischen Begründung der Inhalte durch die evolutionäre Didaktik ist der nicht angeleitete Umgang mit der Vorselektion durch die Lehrpläne und Schulbücher. Dabei gilt es zu bedenken, wer die Lehrpläne gestaltet, und kritisch zu hinterfragen, warum ein gewisses Thema im Unterricht aufgegriffen wird. Lehrpläne können keinerlei Anspruch auf „Wahrheitsgehalt“ haben und unterliegen gesellschaftlichen wie auch politischen Veränderungen. Daraus resultiert in logischer Konsequenz ein fachdidaktisches Begründungsgebot jeglicher Inhalte, die von Lehrer/innen aus den Lehrplänen entnommen werden.

Ergänzend kann Klafki didaktische Analyse, die einen zentralen Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung in der bildungstheoretischen Didaktik darstellt, das Konzept von Scheunpflug und Schröck um eine praxisnahe und theoretisch fundierte Inhaltsreflexion bereichern. Dabei schließt die didaktische Analyse nach Klafki keinen genannten inhaltlichen Punkt der Autoren aus, sondern ergänzt sie lediglich, um der Beliebigkeit von Inhalten vorzubeugen.

Grundansatz der didaktischen Analyse ist das Aufdecken verborgener Bildungsgehalte in Unterrichtsinhalten. Sie soll dafür sorgen, dass Lehrpersonen zu einem reflexiven didaktischen Denken über Inhalte angeregt werden. Durch das Stellen von ausgewählten Fragen sollten sie die Inhalte entsprechend begründen können. Es soll geklärt werden, warum einige Inhalte „ergreifenswert“ sind und wie diese für die Schüler/innen „ergreifbar“ werden. Die fünf Kernfragen stehen in einer logischen Abfolge und in wechselseitiger Abhängigkeit (Klafki 1999, S. 18):

Gegenwartsbedeutung – Welche Bedeutung hat der Inhalt für die gewinnenden Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen meiner Schüler/innen in der derzeitigen Lebenssituation? Welche Kenntnisse etc. sollte er/sie haben?

Zukunftsbedeutung – Worin liegt die zukünftige Legitimation des Themas?

Exemplarische Bedeutung – Welchen allgemeinen Sachzusammenhang erschließt der Inhalt? Welches Gesetz, Grundprinzip? Wofür ist es repräsentativ?

Thematische Struktur – Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes? Größerer sachlicher Zusammenhang? Festzuhaltender Wissensbesitz?

Zugänglichkeit – Welcher Punkt des Inhaltes könnte für Schüler/innen die Zugänglichkeit/das Interesse erhöhen, als fragwürdig/anschaulich angesehen werden?

Anhand dieser Leitfragen wird die Qualität von Unterrichtsinhalten sichtbar, im Vorhinein wie auch zur nachträglichen Reflexion. Lehrer/innen können sich somit selbst kontrollieren, in welchem Zusammenhang „Lernstoff“ und Schüler/innen stehen und ob die Abhandlung im Unterricht als didaktisch sinnvoll betrachtet werden kann.

Viertens wird die Verwendung des didaktischen Würfels als defizitär angesehen. Sie wollen mit der Abbildung die im Unterricht zu berücksichtigten Parameter *Globalen Lernens* deutlich machen und auf die Komplexität des Ansatzes hinweisen. Die Verwendung eines Würfelmodells, wo „Schubladen“ herausgezogen werden können, das in jede Himmelsrichtung als „begrenzt“ visualisiert ist, erscheint der Autorin wenig sinnvoll, insbesondere für ein Konzept, das synonym für (Welt)Offenheit und Vernetzung steht.

2.3.4 Die Ziele

Mit der evolutionären Didaktik ist der Aspekt, dass entsprechende Lernprozesse die Anschlussfähigkeit des Individuums an die Gesellschaft erhöhen, zwar erklärbar, jedoch findet sich darin auch das Defizit dieser theoretischen Begründung. „Die einzige übergeordnete vernünftige Norm, an der sich unterrichtspraktisches Handeln orientieren sollte, ist Aufklärung und Mündigkeit“ (Jank und Meyer 1999, S. 77). Dieses übergeordnete, von vielen renommierten Erziehungswissenschaftlern/innen und Philosophen/innen formulierte Ziel, kann bei Scheunpflug und Schröck durch die Umsetzung des evolutionär-/systemtheoretischen Ansatzes nicht erfüllt werden. Denn die sozialen Systeme „Lernende“ werden von den sozialen Systemen „Lehrende“ im Rahmen des übergeordneten sozialen Systems „Staat“ oder der Institution „Schule“ zur Anpassung an dieses „erzogen“. „Ultimater Zweck des sozialen Systems Gesellschaft ist, dass es sich über den Unterricht sein eigenes Fortbestehen sichert“ (Scheunpflug 2001, S. 78). Das heißt, dieses Konzept *Globalen Lernens* stellt einen affirmativen Ansatz dar, mithilfe dessen eine Anpassung der Lernenden an das bestehende System und keine Systemveränderung angestrebt wird. Obwohl Scheunpflug sich mit konstruktivistischen Elementen für neue Rahmenbedingungen ausspricht, wird der Schritt der aktiven Systemveränderung bis zum Ende nicht ausformuliert.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Verwendung der Evolutionstheorie und der Systemtheorie umfassende, wenn auch sehr abstrakte Begründungen *Globalen Lernens* ermöglicht. Die Defizite dieser theoretischen Bezüge lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die zugrunde liegende Systemtheorie reduziert die gravierenden sozialen und ökonomischen Unterschiede zwischen den Ländern des Südens und den Industriestaaten auf Kommunikationszusammenhänge, auf Beobachtungen. Dem Handlungsaspekt, der dem Konzept *Globalen Lernens* zugeschrieben wird (vgl. Scheunpflug und Schröck 2000, S. 6f.) entzieht sich die Systemtheorie jedoch (vgl. Hasse 2010, S. 48).
- Die grundlegende Anpassung an das System ist defizitär, da diese dem Postulat der Erziehung zu Mündigkeit entgegensteht.
- Auch die Verwendung mythischer Begriffe kann laut Autorin in einem didaktischen Konzept für die Schulpraxis nicht toleriert werden, da sie durch ihre Begriffsgeschichte zum einen ideologisch aufgeladen sind (ebd., S. 46f.) und zum anderen nicht reflektiert werden.

3 Fazit

Die exemplarische didaktische Analyse hat gezeigt, was für ein schwieriges Unterfangen es ist, ein so offenes und vielfältiges Konzept theoretisch zu fundieren. Sie hat auf der anderen Seite aber ebenfalls die Notwendigkeit *Globalen Lernens* unterstrichen. In weiterer Folge werden didaktische Thesen formuliert, die Lehrer/innen in einem qualitativen Unterricht *Globalen Lernens* unterstützen sollen. Neben kurzen Erläuterungen der Thesen werden die didaktischen Chancen, die sich in einem Unterricht *Globalen Lernens* bieten, aufgezeigt. Außerdem werden die Schnittstellen für einen Unterricht *Globalen Lernens* unter den derzeitigen schulischen Rahmenbedingungen beispielhaft eröffnet.

Als erstes wird hervorgehoben, dass in einer der Aufklärung verpflichteten Gesellschaft, insbesondere der Institution Schule die Aufgabe zukommen sollte, die herrschenden systemimmanenten Widersprüche zu thematisieren und die Schüler/innen auf ein zukunftsfähiges Leben in ihrer Umwelt unter dem Leitbild ethischer Verantwortung und sozialer Gerechtigkeit vorzubereiten. Dass die Schule der richtige Ort dafür ist, wird durch die Ergebnisse einer empirischen Studie der Erziehungswissenschaftlerin Barbara Asbrand untermauert. Sie untersuchte in 23 Gruppendiskussionen mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren, was und wie Jugendliche über die Welt denken und wie sie sich in der komplexen Weltgesellschaft orientieren (vgl. Asbrand 2009, S. 35). Dabei fand Asbrand unter anderem heraus, „dass in den Diskussionen der Jugendlichen über globale Fragen schulische Lerngelegenheiten eine gewichtige Rolle spielten“ (Asbrand 2009, S. 229f.). Die Schule verfügt also über Einflussmöglichkeiten. Doch wenn die Institution Schule in die Lage versetzt werden soll, adäquat auf die von der Gesellschaft produzierten Problemlagen einzugehen, muss diese Institution ihre traditionelle Rolle als „Erzieherin loyaler Staatsbürger/innen“ abgeben: *“The citizens of a state should always be educated to suit the constitution of their state”* (Aristoteles zit. nach Davies und Reid 2005, S. 68). Gleichzeitig muss aber davor zurückgetreten werden, Schule als „Problemlöserin für alle gesellschaftlichen Fragen“ (Rüthemann 1994, 44) zu betrachten. Denn *Globales Lernen* kann und will keinen Anspruch erheben, Lösungsmittel der Globalisierungsprobleme zu werden. Der Schule kommt aber die Möglichkeit der Vorbereitung einer besseren Politik zu (vgl. Hartmeyer 2001, S. 8):

These 1:

Um eine positive Veränderung gesellschaftlich produzierter Ungerechtigkeiten und Missstände zu erreichen, kann die oberste Prämisse zur Legitimation und Zielformulierung eines Unterrichts *Globalen Lernens* nur die Erziehung zur Mündigkeit und die Emanzipation sein.

Sieht man von den Begriffen der „Einen Welt“ und „Weltgesellschaft“ einmal ab, so wachsen die Schüler/innen in einer sehr komplexen und wenig transparenten Gesellschaft auf. Durch *Globales Lernen* werden Widersprüche und Probleme der Gesellschaft auf lokaler bis globaler Ebene thematisiert, die sich durch didaktische Aufbereitung an den Erfahrungshorizont und die Lebenswelt der Schüler/innen anpassen. *Globales Lernen* ist dabei solange begründet, solange es die Schüler/innen dazu befähigt, selbstständig, kritisch und informiert Entscheidungen des eigenen Lebens zu treffen und sich als aktiv handelndes Mitglied der Gesellschaft zu verstehen, dessen Stimme einen Wert besitzt.

These 2:

In methodischer Dimension ist ein Unterricht *Globalen Lernens* durch handlungs- und schüler/innenorientierte, partizipative, kooperative, demokratische, erforschende, offene und individuelle Lernformen gekennzeichnet.

Insbesondere in der Methodik liegen die didaktischen Chancen des Ansatzes: Aktive Schüler/innen stehen im Fokus eines Unterrichts *Globalen Lernens*. Sie arbeiten selbstständig und dabei miteinander, erreichen gemeinsam Ziele und lernen voneinander. Sie emanzipieren sich vom passiven Unterrichtskonsum und beginnen Sachverhalte zu erfahren. Das ist lerntheoretisch betrachtet keine

neue Erkenntnis, dennoch kommt diese Art des Lernens im dicht gedrängten Schulalltag oft zu kurz. Die Schüler/innen erkennen, dass es auf einige Fragen keine klaren Antworten gibt und lernen mit dieser Ungewissheit umzugehen.

Der Lernprozess muss dabei bei den subjektiven Erfahrungen der Lernenden ansetzen, um durch den Unterricht ein subjektives Verständnis für Probleme entwickeln zu können. Im Grunde heißt Schüler/innenorientierung aber auch, den Schüler/innen eine individuelle Lernzeit einzuräumen. Denn jede/r Schüler/in hat ein individuelles Lern-, Schreib- und Lesetempo, und auch Reflexion und Verstehen brauchen Zeit zum Wachsen.

Die hohen Zielansprüche *Globalen Lernens* können aber nicht nur über bestimmte Methoden vermittelt werden. Der Unterricht sollte generell adäquat vollzogen werden. Nur wer Demokratie in der Schule erfährt, ist motiviert, aktiv an der Demokratie teilzunehmen, weil er/sie weiß, dass die eigene Stimme wertgeschätzt wird. Barbara Asbrand ist durch die empirische Untersuchung unter anderem zu dem Schluss gekommen, dass das Ziel *Globalen Lernens* ein sehr hohes moralisches Unterfangen sei (Asbrand 2009, S. 239f.). Ein gelungenes Beispiel sei in ihrer Studie lediglich eine Schüler/innenfirma gewesen, die selbstständig ein Büffet mit Fair-Trade-Produkten organisiert und betreut. Besonders die Verbindung von sozialer Praxis, aktivem Handeln in sozialer Gemeinschaft und dem Wissenserwerb ließen erfolgversprechende Resultate in der Diskussion zum Vorschein kommen (ebd.). *Globales Lernen* verlangt von den Lehrer/innen dahingehend Konsistenz.

These 3:

Inhalte sollten sich an lebensweltlichen Widersprüchen und Problemen der Schüler/innen orientieren, mit besonderer Beachtung epochaltypischer Schlüsselprobleme.

Die Autorin vertritt die Meinung, dass alle Inhalte mit adäquaten Methoden auch Inhalte *Globalen Lernens* sein können, weil in der heutigen komplexen Welt in nahezu jedem Gegenstand, jedem Problem und jeder noch so unbedeutend erscheinenden Banalität unseres Lebensalltages Aspekte *Globalen Lernens* vorhanden sind. Beispiele hierfür sind unter anderem:

- *Ernährung*: die Frühstücksmilch (Woher kommt sie? Welcher Landwirtschaftsform entstammen die Kühe? Wie viel Prozent vom Preis bekommt der Bauer? Und was hat die EU eigentlich damit zu tun?)
- *Lebensstil*: der Sommerurlaub (Wieso ist der Preis für ein Flugticket nach Rom billiger als eine Zugfahrt an den Bodensee?)
- *Kulturelle Vielfalt*: ethnische Segregation in Wien (Wie verteilen sich die einzelnen Ethnien räumlich in Wien? Was fördert und was hemmt die „Durchmischung“? Welches Bild vermitteln die Medien zum Thema „Migration“ und „Asylpolitik“?)

Auf inhaltlicher Ebene ist die Betrachtung der Lehrpläne von besonderer Bedeutung für alle Lehrer/innen. In den Lehrplänen findet *Globales Lernen* zwar nicht explizit Erwähnung, doch haben sich diese zu einem „förderlichen Rahmen“ (Forghani-Arani und Hartmeyer 2008, S. 21) entwickelt. Als allgemeine Bildungsaufgabe wird in den Unter- und Oberstufenlehrplänen der AHS unter anderem das Anregen von kritischem und selbstbestimmtem Denken explizit genannt: „Erwerb von Urteils- und

Kritikfähigkeit“, „Schüler/innen sollen Wissen selbstständig erwerben lernen und einordnen können“, „kritische Auseinandersetzung mit Statistiken“, „Kritische Beurteilung von Medien“ und „Kritisch die eigene Rolle als KonsumentIn durchleuchten“ (BMUKK 2000, S. 1). Im Weiteren werden Grundbausteine *Globalen Lernens* erwähnt: „bewusste Wahrnehmung menschlichen Handelns“, „verantwortungsbewusst und tolerant handeln“, „Entscheidungs- und Handlungskompetenz“ sowie die „Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten“. Auch in den didaktischen Grundsätzen finden sich Beispiele: „Verflochtene Darstellung von Inhalten, räumlichen Aspekten und die Berücksichtigung der Bedeutung regionaler, nationaler, europäischer und globaler Fragestellungen in den Lebenswelten der Schüler/innen“. Außerdem ist die „Sicherung eines ständigen Lernprozesses dem bloßen Wissenserwerb vorzuziehen“ und es sind „Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen“ (BMUKK 2004, S. 1). Diese Beispiele zeigen deutlich, dass sich viele Möglichkeiten für Lehrer/innen ergeben, den Lehrplan im Sinne *Globalen Lernens* auszulegen und Anschlussmöglichkeiten zu finden. Um die Relevanz der Inhalte anschließend zu prüfen, können sich Lehrer/innen der didaktischen Analyse Klafkis und dessen formulierten epochalen Schlüsselproblemen bedienen.

Beim Lesen dieser drei Thesen wird deutlich, dass es sich dabei um Überlegungen handelt, die nicht nur auf *Globales Lernen* zutreffen, sondern allgemeinbildenden Charakter haben. Damit wird zum einen hervorgehoben, dass es sich beim Konzept *Globalen Lernens* um mehr als, plakativ gesagt, „Entwicklungsfragen“ handelt. Vielmehr eröffnet *Globales Lernen* wertvolle Schnittstellen zu angrenzenden pädagogischen Konzepten, wie der Politischen Bildung, der Friedens- und Menschenrechtspädagogik, dem Interkulturellen Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das sind herausfordernde Anschlussstellen, deren thematischer Bearbeitung sich insbesondere ein zukunftsfähiger GW-Unterricht stellen sollte. Zum anderen wird deutlich, dass *Globales Lernen* auch das Potenzial besitzt, Schulentwicklung hin zu mehr selbst- und mitbestimmten Lernen voranzutreiben.

4 Literatur

- Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativrekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft Bd. 1).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2000): Lehrplan AHS Unterstufe Geographie und Wirtschaftskunde. In: Bundesgesetzblatt II. Nr. 133 v. 11.05.2000. S. 1044–1048. Web: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf> (07.01.2012).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2004): Lehrplan AHS Oberstufe Geographie und Wirtschaftskunde. In: Bundesgesetzblatt II. Nr. 277 v. 08.07.2004. S. 39–43. Web: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf (07.01.2012).
- Davies, I. und A. Reid (2005): Globalising Citizenship Education? A Critique of “Global Education” and “Citizenship Education”. In: British Journal of Education Studies. Vol. 53/1. Malden: Blackwell. S. 68.
- Forghani-Atani N. und H. Hartmeyer (2008): Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklung, Jg. 31. H.1. S.19–24. Web: <http://doku.cac.at/forghani-hartmeyer.pdf> (06.01.2012).
- Forum „Schule für Eine Welt“ (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Bericht der Pädagogischen Kommission. Jona.

- Grandits, M. (2003): *Globales Lernen* in Österreich. Bestandsaufnahme 2001 bis 2003. In: Südwind Agentur (Hrsg.): *Globales Lernen in Österreich. Bestandsaufnahme und Strategieentwicklung 2003. Dokumentation*. Wien. S. 6–42.
- Greve, J. und B. Heintz (2005): *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen*. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Stuttgart: Lucius und Lucius. S. 89–119.
- Hartmeyer, H. (2001): *Globales Lernen in Österreich. Erfahrungen, Erwartungen, Perspektiven*. Vortrag in Puchberg bei Wels am 30.5.2001. Wels. Web: http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Hartmeyer_2C_20GL_202001.pdf (23.12.2011).
- Hasse, J. (2010): *Globales Lernen. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik*. In: I. Schwartz und G. Schrüfer (Hrsg.): *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. Münster u.a.: Waxmann. (= *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft* Bd. 4). S. 45–62.
- Heintz, B. u. a. (2005): *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen*. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Stuttgart: Lucius und Lucius. S. 89–119.
- Hilligen, W. (1975): *Zur Didaktik des politischen Unterrichts 1. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen – Praxisbezug*. Ein Studienbuch. Opladen: Leske. (= *Schriften zur politischen Didaktik* Bd. 4).
- Jank, W. und H. Meyer (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor.
- Klafki, W. (1999): *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. In: H. Gudjons und R. Winkel (Hrsg., 1999): *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig. S. 13–34.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Basel und Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. (1985): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Paschke, S. (2011): *Globales Lernen in Theorie und Praxis – ein pädagogisches Konzept in Begründungsnot. Mit einem Beispiel aus der Praxis: die HLW Frohsdorf*. Wien. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Reich, K. (2000): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Rüthemann, G. (1994): *Entwicklungspädagogik an Österreichs Schulen. Versuch einer Standortbestimmung*. Wien: VIDC.
- Scheunpflug, A. und N. Schröck (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Riederer Corona.
- Scheunpflug, A. (2001): *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz. (= *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik*. Band 18).
- Scheunpflug, A. (2008): *Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre*. Aus: *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*. S. 1. Web: http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Scheunpflug_3A_20Konzeptionelle_20Weiterentwicklung.pdf (05.01.2012).
- Seitz, K. (1991/1992): *Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos*. In: *ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, Jg. 14 Heft 4. S. 2–10 (Teil 1) und Jg. 15 Heft 1. S. 18–27 (Teil 2).
- Seitz, K. (2000): *Globales Lernen. Herausforderungen für schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Rede auf dem Bonner Kongress „Bildung 21 – Lernen für eine nachhaltige und gerechte Gesellschaft“*. Bonn. Web: <http://www.globales-lernen.de/GLinHamburg/artikel/seitzbonn.htm> (18.12.2011).
- Strategiegruppe Globales Lernen (2009): *Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem*. Web: <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf> (13.03.2012).
- von Olberg, H.-J. (2004): *Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 1. 2004. S. 119–131. Web: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/SammelrezensionOlberg.pdf> (21.12.2011).