

Masterarbeit

„Nicht jeder fühlt sich als Weltbürger“

Globalisierung und Weltgesellschaft als Herausforderungen für die politische Erwachsenenbildung – Herleitung und Gelingensbedingungen des pädagogischen Ansatzes Globales Lernen

Leistung im Rahmen des
Berufsbegleitenden Masterstudienganges Erwachsenenbildung

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Humanwissenschaften

Erstprüfer: Prof. Dr. Olaf Dörner, Universität der Bundeswehr, München
Zweitprüfer: Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus Liebig Universität Gießen

Datum der Fertigstellung: 03.09.2017

Eingereicht von: Claudia Holbe (Leitung Globales Lernen/BNE & Projektleitung „Club Global“ bei arche noVa – Initiative für Menschen in Not e.V.)

Gliederung

1. Einleitung	
1.1. Fragestellung und Ziel	3
1.2. Vorgehensweise	5
1.3. Stand der Forschung	5
2. Hauptteil	
2.1. gesellschaftliche Rahmung Globalen Lernens	
2.1.1. Das Zeitalter der Globalisierung	7
2.1.2. Die Weltgesellschaft	13
2.1.3. Weltbürger*innentum	25
2.2. pädagogische Rahmung Globalen Lernens	
2.2.1. Ansätze weltbürgerschaftlicher Bildung	40
2.2.2. Globales Lernen als pädagogischer Ansatz	45
2.2.3. Implikationen aus der (politischen) Erwachsenenbildung	66
2.3. Interpretation der Ergebnisse	80
3. Schlussteil	
3.1. Zusammenfassung und Beantwortung der Fragestellung	88
3.2. Reflexion der Reichweite der Ergebnisse	91
3.3. Ausblick	91
4. Literaturverzeichnis	99
5. Abbildungsverzeichnis	102
Danksagung und Eidesstattliche Erklärung	103

1. Einleitung

1.1. Herleitung der Fragestellung und Ziel

Was ist Globales Lernen¹? Mit dieser Frage wurde ich während vieler Jahre meiner Tätigkeit als Bildungsreferentin in eben jenem Feld immer wieder konfrontiert. Der pädagogische Ansatz Globales Lernen, der unter Akteur*innen² der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und der Bildung für nachhaltige Entwicklung gang und gäbe ist, scheint in anderen Bildungsbereichen weitgehend unbekannt zu sein. Doch ist er deshalb irrelevant? Ist er womöglich gerade angesichts aktueller Entwicklungen hin zu Populismus, Spaltung und Fremdenfeindlichkeit ein lohnender Weg für die politische Erwachsenenbildung?

Das Unwohlsein der Bevölkerung angesichts der Globalisierung führen manche auf eine fehlende Identifikation mit der Weltgesellschaft zurück, so auch prominent im letzten November Joachim Gauck in seiner Abschiedsrede: „Einer der Gründe für das Hadern mit der Globalisierung liege auch darin, dass viele sich in einer zunehmend komplexen Welt nicht richtig beheimatet fühlten, sagte Gauck. `Nicht jeder fühlt sich als Weltbürger´³“ (FAZ 2016). Gaucks Vorschlag, damit umzugehen ist es, den Integrationsprozess der EU zu verlangsamen und sich mehr auf die nationale Ebene zu konzentrieren (vgl. ebd.).

Doch ist es möglich, Globalisierungs- und weltgesellschaftliche Prozesse mal eben auszusetzen? Ist es nicht vielmehr notwendig, Menschen im konstruktiven und emanzipatorischen Umgang damit zu unterstützen? Ist dies vielleicht eine der größten pädagogischen Herausforderungen, der sich Erwachsenenbildung momentan stellen muss?

1 Aufgrund der Häufigkeit der Nennung des Begriffes Globales Lernen und weil es in der Texten zum Thema Globales Lernen nicht üblich ist, wird auf Anführungszeichen verzichtet.

2 In dieser Arbeit wird in der Regel die *Schreibweise verwendet, die neben der weiblichen und männlichen Form auch Menschen, die sich nicht klar einem Geschlecht zuordnen, anspricht.

3 Wenn in Originalzitatzen nur die männliche Schreibweise oder eine andere Art des Genderns benutzt wurde, bleibt dies im Text dieser Arbeit erhalten, so auch im Titel der Arbeit.

Diese Arbeit will untersuchen, wie diese Herausforderung auf konzeptioneller und didaktischer Ebene bewältigt werden kann. Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, unter welchen Gelingensbedingungen der pädagogische Ansatz des Globalen Lernens geeignet ist, um Erwachsene auf dem Weg zu mündigen Bürger*innen einer entstehenden Weltgesellschaft zu begleiten. Damit soll der Ansatz des Globalen Lernens für die Zielgruppe Erwachsene unter Beachtung aktueller politischer Entwicklungen geschärft werden.

Folgende Fragen sollen dazu insbesondere bearbeitet werden:

- Was wird in der Debatte unter Globalisierung und Weltgesellschaft verstanden?
- Welche Verständnisse und Merkmale von Weltbürger*innen werden gemeinhin formuliert?
- Gibt es empirische Befunde zum realen Verständnis als Weltbürger*in?
- Wie wird ein Mensch zur Weltbürger*in - welche Vorstellungen gibt es darüber?
- Wie kann Pädagogik dabei unterstützen? Welche Ansätze gibt es?
- Was konkret umfasst der pädagogische Ansatz Globales Lernen und kann er als politische Erwachsenenbildung verstanden werden?
- Was kann aus den Erfahrungen der politischen Erwachsenenbildung hinsichtlich Zielgruppenerreichung, Lernvoraussetzungen und Didaktik für das Globale Lernen abgeleitet werden?

Schließlich soll die folgende zentrale Frage beantwortet werden:

- **Unter welchen Bedingungen ist der Ansatz Globales Lernen geeignet, um Erwachsene im Sinne von politischer Erwachsenenbildung auf dem Weg zu mündigen Bürger*innen einer Weltgesellschaft zu begleiten?**

1.2. Vorgehensweise

Das Thema wird in Form einer Literaturanalyse bearbeitet. Genutzt wird Literatur aus den Bereichen der Soziologie und der Politikwissenschaft zu den Themen Globalisierung und Weltgesellschaft sowie aus dem Umfeld des Globalen Lernens und der entwicklungspolitischen Bildung wie auch aus der politischen Erwachsenenbildung zur Bearbeitung der weiteren Fragestellungen.

Der Fokus liegt auf dem Bereich der formellen Bildung. Es wird nicht untersucht, inwieweit Globales Lernen in der informellen Bildung Erwachsener eine Rolle spielt, da es in diesem Bereich kaum Quellen gibt.

Der Fokus liegt auf Deutschland mit Akzenten in Richtung der Neuen Bundesländer bzw. fokussiert auf Sachsen. Die Betrachtung des Themas aus Sicht des Globalen Südens wäre im Sinne von Perspektivenvielfalt interessant, würde jedoch den vorgesehenen Umfang der Arbeit überschreiten.

Die Fragestellung wird auf der Ebene von Theorien, Programmen und Konzepten bearbeitet. Nicht betrachtet werden u.a. strukturelle Fragen der Bildungslandschaft, organisatorische Herausforderungen, die praktische Umsetzung oder konkrete Methoden und Materialien. Ebenfalls ausgeblendet wird das sicherlich in diesem Zusammenhang nicht uninteressante Gebiet von E-Learning und Open Education, da all diese Aspekte über den möglichen Rahmen der Arbeit hinausgehen.

1.3. Stand der Forschung

Die Felder Globales Lernen wie auch politische Erwachsenenbildung eint, dass zu beiden eine äußerst schwache wissenschaftliche Begleitung vorliegt, die in keiner Weise der Praxis gerecht wird (vgl. Asbrand 2009, S. 10 und Hufer/Lange 2016, S. 8).

Es gibt im Bereich des Globalen Lernens viele theoretische, programmatische Vorstellungen, die diskutiert werden und eine Praxis, die davon relativ wenig Notiz nimmt. Die wichtigsten konzeptionellen Überlegungen stammen vom Anfang der 2000er Jahre (Scheunpflug 2000, Rathenow 2000, Seitz 2002).

Sie legten die Grundsteine des Ansatzes Globales Lernen, die auf Erfahrungen aus der praktischen Arbeit von Nichtregierungsorganisationen aufbauen und bis heute nicht wesentlich verändert wurden. Obwohl diese Überlegungen schon mehr als 15 Jahre alt sind, steht die empirische Überprüfung ihrer Wirksamkeit (auch über den deutschsprachigen Raum hinaus) noch immer aus (vgl. Scheunpflug/ Uphues 2010, S. 63 ff.).

Die aktuelle Forschung bezieht sich fast ausschließlich auf den schulischen Kontext und die Zielgruppe Kinder und Jugendliche, wie die in dieser Arbeit verwendeten empirischen Studien von Asbrand (2009) und Kater-Wettstädt (2015).

Auch theoretische Überlegungen zum Globalen Lernen mit Erwachsenen finden sich nur rudimentär. Eine Ausnahme bildet eine Beobachtung zum Globalen Lernen im Dritten Lebensalter von Lang-Wojtasik et al. (2009), die ebenfalls in der Arbeit Beachtung findet.

Die Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) ist eine wichtige Quelle für aktuelle Debatten zum Globalen Lernen und angrenzender Gebiete. Dort fanden sich zahlreiche relevante Artikel, die in der Arbeit Beachtung finden. Ebenso sind die Jahrbücher des Verbandes VENRO wichtige Quellen, um den aktuellen Diskussionsprozess v.a. der Praktiker*innen im Bereich Globales Lernen zu verfolgen.

Im Bereich der politischen Bildung behandelt die überwiegende Mehrheit der Veröffentlichungen den schulischen Bereich. Empirische Ergebnisse zur politischen Erwachsenenbildung wurden aus einer Studie von Fritz, Maier und Böhnisch (2006) sowie aus dem Berichtssystem politische Bildung 2002 genutzt (vgl. Rudolf 2002), theoretische Überlegungen stammen überwiegend aus Veröffentlichungen von Klaus Peter Hufer und Dirk Lange (2016).

2. Hauptteil

2.1. Gesellschaftliche Rahmung Globalen Lernens

In diesem Kapitel soll zunächst betrachtet werden, was unter den Begriffen „Globalisierung“ und „Weltgesellschaft“ verstanden wird. Schließlich beleuchten wir den Begriff der „Weltbürger*in“ und untersuchen, inwieweit sich Menschen in Deutschland als solche verstehen.

2.1.1. Das Zeitalter der Globalisierung

Obwohl der Begriff der Globalisierung im allgemeinen Sprachgebrauch vor allem seit den weltpolitischen Umbrüchen der 90er Jahre geradezu inflationär gebraucht wurde (vgl. Seitz 2002, S. 50), gibt es keine einheitliche Definition. Wittmann (2012) fasst in einfachen Worten zusammen, worum es geht: „Globalisierung ist eine allgemeine Bezeichnung für das soziale, politische, ökonomische und kulturelle Zusammenwachsen der Welt“ (S. 129). „Einigkeit besteht darüber, dass durch Globalisierungsprozesse eine Paradigmenverschiebung hin zu einem weltweiten Referenzrahmen des Ökonomischen, Sozialen, Politischen und Kulturellen eingesetzt hat“ (ebd.). Doch wie kam es zu diesem Prozess?

Ursachen der Globalisierung

Tendenzen zum „Zusammenwachsen der Welt“ gibt es schon seit langer Zeit: starke Motoren waren seinerzeit beispielsweise die imperialistischen und kolonialen Bestrebungen Europas (vgl. Oeffering 2016, S.153). Der Prozess hat jedoch gegen Ende des letzten Jahrhunderts stark an Fahrt aufgenommen. Es existieren zwei Sichtweisen, die dieses Phänomen erklären (vgl. Overwien/ Rathenow 2009a, S. 10): These Nummer eins nennt als Grund den Technischen Fortschritt: durch technische Innovationen der letzten Jahrzehnte können sich Daten, Waren und Menschen immer schneller durch die Welt bewegen und vernetzen.

These Nummer zwei begründet Globalisierung mit politischer Deregulierung. Hier sind vor allem der Abbau von Handelshemmnissen und die Deregulierung von Finanzströmen genannt (ebd.). Gleichzeitig finden aber gerade auf politischer Ebene auch weltweite Regulierungs- und Angleichungsprozesse statt. Genannt sei hier z.B. die Arbeit der UN Organe oder die Deklaration der Menschenrechte. Ebenso kann man diese Gründe für Globalisierung aber auch als Folgen ansehen, denn je mehr vernetzt z.B. die Wissenschaft ist umso schneller können auch weitere technische Innovationen entwickelt werden. Hier zeigt sich deutlich der Charakter der Globalisierung als multidimensionaler und vieldeutiger Prozess. Doch welche Dimensionen werden für den Prozess der Globalisierung beschrieben?

Dimensionen der Globalisierung

Asbrand et al. 2006 beschreiben eine, räumliche, eine sachliche, eine zeitliche und eine soziale Dimension (S.36-37). Bereits aus dem Begriff „global“ im Sinne von „die ganze Welt umfassend“ erschließt sich die räumliche Perspektive. Der Raum wird immer unwichtiger bzw. der Aktionsraum von Personen und Institutionen immer größer. So kann man bspw. an Kommunikationen via Social Media oder Telefon teilnehmen, ohne direkt anwesend zu sein. Entfernungen spielen eine abnehmende Rolle, Mobilität nimmt zu. Der von Robert Robertson geprägte Begriff der „Glokalisierung“ umschreibt den Zusammenhang zwischen Lokalem und Globalen: es gibt nichts Lokales ohne globalen Einfluss und umgekehrt (vgl. Wittmann 2012a, S. 131). Das Angebot im heimischen Supermarkt wird bspw. von Produkten aus aller Welt bestimmt. Die Kaufentscheidung wiederum hat Einfluss auf Wirtschaft, Umwelt und Soziales mindestens im Erzeugerland, aber z.B. auch auf die heimische Wirtschaft, wenn stattdessen ein anderes lokales Produkt nicht gekauft wurde. Ein anschauliches Beispiel aus dem Kulturbereich liefern Sander und Scheunpflug (2011) mit den sog. „Bollywood-Filmen“. In Indien werden fast dreimal so viele Filme produziert wie in Hollywood. Diese werden weltweit konsumiert und haben mittlerweile Europa als exotischen Drehort entdeckt, z.B. die Schweizer Alpen oder das hessische Städtchen Heppenheim. (ebd).

Zweitens hat Globalisierung eine zeitliche Dimension. Die weltweite Kommunikation wird immer schneller. Oft ist Datenaustausch in „Echtzeit“ möglich. Dazu ist der soziale Wandel inzwischen schneller als die Zeitspanne eines Generationenwechsels. Zunehmende Konflikte zwischen den Generationen bzw. zwischen Anhängern der Tradition und der Moderne sind eine Folge (Lang-Wojtasik 2012, S. 217). Die Echtzeitökonomie der Börse, die Twitter-Politik des amerikanischen Präsidenten oder die Nachtschichten in philippinischen Callcentern, die europäische Kunden betreuen, sind weitere Beispiele. Der zweite wichtige Aspekt in zeitlicher Hinsicht ist, dass die Folgen dessen, was heute getan wird, oft erst in der Zukunft eintreten werden bzw. erst folgende Generationen treffen (siehe Klimawandel).

In der sozialen Dimension zeigt sich, dass die Unterscheidung zwischen Vertrauten und Fremden keine Frage der räumlichen Nähe mehr ist (Sander und Scheunpflug 2011). Hier passt das aus der interkulturellen Bildung bekannte Beispiel des brasilianischen Hochschulprofessors, der mehr Gemeinsamkeiten mit einem deutschen Hochschulprofessor hat als mit einem brasilianischen Kleinbauern. So gibt es auf der ganzen Welt verteilt Milieus, die sich immer mehr ähneln, während die Unterschiede zwischen privilegierten und nichtprivilegierten Menschen weltweit zunehmen.

In sachlicher Hinsicht ergibt sich eine Reihe von Problemen, die die ganze Menschheit wie auch Einzelne betreffen (ebd.). Seitz stellte 2002 fest, dass nicht alle gleichermaßen von der Globalisierung profitieren, sondern es Globalisierungsgewinner*innen und -verlierer*innen gibt, quer durch alle Gesellschaften, jedoch mit deutlichen Tendenzen zu Gunsten der westlichen Industrienationen und zunehmend auf bestimmte Bevölkerungsteile der sog. „Schwellenländer“. „Der Wohlstandseffekt der Globalisierung beschränkt sich letztlich auf eine globale Ober- und Mittelschicht“ (ebd., S. 165).

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Befragung des US-amerikanischen Gallup-Institutes aus dem Jahr 2006 zur weltweiten Wahrnehmung von Globalisierung (Dieter 2011, S. 53-54). Erstaunlicherweise wird dort Globalisierung von Menschen in afrikanischen Staaten deutlich positiver gesehen als in Europa oder Nordamerika⁴. Sollte das Bild der Globalisierungsgewinner*innen im „globalen Norden“, welches die

4 „Globalisierung ist gut für mein Land“ - Ost- und Zentraleuropa 23%, Westeuropa und Nordamerika 28%, Lateinamerika 35 %, Asiatisch-pazifischer Raum 52%, Afrika 71 %

Dependenztheorie in den 70er Jahren entwickelte, möglicherweise nicht mehr stimmen (vgl. ebd. S. 55)?

Immerhin haben afrikanische Volkswirtschaften zwischen 2002 und 2009 ihre durchschnittliche Pro-Kopf-Wirtschaftsleistung mehr als verdoppelt.

Auch die Machtverschiebung von den G7/G8 in Richtung der G 20 ist ein Indiz dafür, dass das alte Machtzentrum der Globalisierung bröckelt. Meist wird heute Asien als neues Zentrum wirtschaftlicher Entwicklungen gesehen (vgl. Messner 2011, S. 45-46). Sicherlich hat dennoch Seitz' Aussage auch hier Bestand: es profitieren meist nur Wenige, während sich die Schere zwischen Arm und Reich weltweit weiter öffnet.

Messner (2009) und Seitz (2002) schlagen vor, Probleme, die durch Globalisierung entstehen folgendermaßen zu systematisieren:

- Gefährdung der globalen Kollektivgüter (wie Abnahme der Artenvielfalt, Wassermangel, Klimawandel)
- grenzüberschreitende Probleme zwischen Ländern (wie Flüchtlingsbewegungen, Arbeitsmigration, Wasserübernutzung an Flüssen)
- global verbreitete Phänomene (wie Unregierbarkeit von Megastädten, Armut und Hunger, gesellschaftliche Fragmentierung)
- globale Interdependenzprobleme (wie Finanzmarktkrisen, Zusammenhang zw CO2-Ausstoß und Wirtschaftswachstum)
- Systemwettbewerb der Nationalstaaten in der Weltwirtschaft (wie Steuersenkungswettlauf, Finanzmarktkrise)
- Komplexität der Global-Governance-Architektur (wie Legitimationsprobleme derselben)

(vgl. Messner 2009, S. 104-107 und Seitz 2002, S. 171-173).

Viele dieser Problemlagen sind für den Menschen – v.a. in der westlichen Hemisphäre - nicht unmittelbar wahrnehmbar und akut bedrohlich. Dennoch zeigen sich auch in unserer Gesellschaft deutliche Auswirkungen.

Auswirkungen auf die Lebenswelt

Zunächst führt Globalisierung zu Veränderungen im ökonomischen Bereich, allen voran zur Gefährdung von Arbeitsplätzen durch Standortverlagerungen wie auch zur Forderung nach Qualifizierung und Flexibilität der Arbeitskräfte. Gleichzeitig führt sie aber auch zur Entstehung neuer Arbeitsplätze in Exportindustrien. Die Verfügbarkeit von Waren aus aller Welt zu jeder Zeit und zu niedrigen Preisen in den westlichen Industrieländern ist ebenfalls ein ökonomischer Effekt der Globalisierung (vgl. Holzbrecher 2002, S. 168 ff.).

Es kommt auch zu Veränderungen im gesellschaftlichen Wertesystem – autoritäre Herrschaftsstrukturen werden in Frage gestellt, Begrenzungen und Normen weichen. Freiheit muss aber auch gestaltet werden – eine Herausforderung für jede*n. Auch eine zunehmende Unverbindlichkeit und Flüchtigkeit der Beziehungen wird beobachtet.

Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs zerfiel zudem eine fundamentale Weltordnung, die als Folie für die eigene Weltorientierung diente. Grenzen zwischen Nationalstaaten verlieren an identitätsstiftender Bedeutung (ebd.). Dazu gibt es allerdings widersprüchliche Aussagen, z.B. von Werron (2011), der den Nationalstaat als Produkt und Instrument der Globalisierung sieht. Denn im Zeitalter der Globalisierung gibt es immer mehr Nationalstaaten, deren Kompetenzen ständig erweitert werden – das Modell hat sich weltweit verbreitet. Auch die aktuell politische Tendenz zu stärkerer Nationalisierung könnte darauf hinweisen. Sie könnte aber m.E. auch zeigen, wie die kollektive Suche nach Identität und Halt angesichts der Globalisierung globale Denationalisierungstendenzen auch umkehren kann.

Interessant dazu Möhring-Hesse (2010): Er stellt fest, dass mit einem Souveränitätsverlust der Nationalstaaten auch ein Verlust an Souveränität der Bürger*innen einhergeht. Je mehr bi- und multilateral (vor-)entschieden wird und je mehr sich die Weltwirtschaft der Steuerung durch Staaten entzieht, umso weniger wirksam erfahren die Menschen ihren demokratischen Einfluss als Staatsbürger*innen. Ein wachsender Politikverdruss ist die Folge (ebd., S. 81).

Multikulturalität – heute würde man eher sagen: Transkulturalität – also ineinander verwobene und verflochtene hybride kulturelle Identitäten – spielt eine zunehmende Rolle in Einwanderungsgesellschaften. Der Umgang mit Fremdheit, Differenz, eigener

Identität und der gefühlte Verlust von Sicherheit durch klar definierte Kulturgrenzen sind Herausforderungen für alle Beteiligten und werden nicht immer als Ressource betrachtet (Holzbrecher 2003).

„Mit dem Begriff der `Informationsgesellschaft` wird eine Entwicklung bezeichnet, die zu einer bislang nicht gekannten Fülle und Präsenz von Bildern aus Weltregionen geführt hat.[...] Mehr denn je entsteht die Herausforderung, sich aus dieser Flut das für die eigene Lebensgestaltung Relevante herauszufiltern“ (Holzbrecher 2003, S. 168). Mediale Inszenierungen bringen die Welt in Echtzeit nach Hause, überall auf der Welt, zu jeder Zeit.

Auf allen Ebenen zeigen sich Prozesse der Homogenisierung und Heterogenisierung, die auf vielen Ebenen gleichzeitig stattfinden (vgl. Schimank 2012). Besonders gut ist das im kulturellen Bereich sichtbar. Einerseits eröffnet Individualisierung zunehmende Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung und führt zu einer Vielfalt an Lebensentwürfen, die sich auch in Subkulturen widerspiegeln, welche weltweit im Austausch stehen. Gleichzeitig existiert jedoch das Phänomen der weltweiten Angleichung beispielsweise von Filmkultur (Hollywood) und Esskultur (McDonalds etc.) (ebd.).

Es ist jedoch mit Seitz (2002) davon auszugehen, „dass im Zuge der Globalisierung Unterschiede und Ähnlichkeiten gleichermaßen zunehmen – und dies nicht nur auf kultureller Ebene. [...] Die Globalkultur ist keine Kulturschmelze, sondern ein gemeinsames Reservoir kultureller Ausdrucksmöglichkeiten [...]“ (S.75). Interessant ist die Feststellung von Schimank (2012), dass - bezogen auf Deutschland – in den unteren Bevölkerungsschichten im kulturellen Bereich eher Tendenzen der Homogenisierung anzutreffen sind (er macht das z.B. am „amerikanisierten“ Programm der Privatsender fest) und in den gebildeteren, einkommensstärkeren Schichten Tendenzen der Heterogenisierung.

Seitz (2002, S. 46) beschreibt die Auswirkungen auf die Lebenswelt so: „Globalisierung wird von Individuen wie von Institutionen erfahren als ein irreversibler Verlust an Durchschaubarkeit und Gestaltbarkeit, als Ausgeliefertsein gegenüber irrationalen, übermächtigen und unvorhersehbaren Kräften, die sich offenbar der individuellen oder politischen Einflussnahme entziehen“.

Eine etwas optimistischere Sicht bietet Holzbrecher (2003, S. 169 ff). Er konstatiert, dass zwar mehr denn je die Gefahr bestehe, dass „eher in regressiven, autoritären Gesellschaftsmodellen Zuflucht gesucht wird, als das nach neuen demokratischen und solidarischen Formen einer Zivilgesellschaft gesucht wird“. Jedoch bestehe auch die Möglichkeit, Krisen als Chancen wahrzunehmen. Als Beispiele nennt er „HipHop“ als globalisierte jugendkulturelle Praxis und global vernetzte und agierende zivilgesellschaftliche Gruppen, die eine „aktiv handelnde“ statt eine „passiv abwehrende“ Haltung zur Globalisierung einnehmen.

Den Begriff des „disembedding“ („aus dem Bett geworfen werden“) führt Tezloff (2011) ein. Er bedeutet: „Auf der individuellen Ebene öffnen sich neue Erlebnishorizonte, d.h. neue Chancen und Freiheiten, aber es entstehen auch neue Risiken. Darunter firmieren als Folge der zunehmenden Instabilität und Überfremdung lokaler Märkte die Unsicherheit des eigenen Arbeitsplatzes sowie die Unberechenbarkeit des Lebensstandarts und der Zukunft ganz oben auf der persönlichen Stress- und Sorgenliste“ (S. 93).

Globalisierung zeigt sich also zusammenfassend in Phänomenen wie „Glokalisierung“, Beschleunigung, Zunahme von sozialen Unterschieden, globalen Problemen, Änderung von Wertesystemen, Abnahme von Verbindlichkeit und Orientierung, Denationalisierung, Abnahme demokratischer Einflussmöglichkeiten (als Staatsbürger*in), Informationsgesellschaft, Transkulturalität und gleichzeitig zunehmender Heterogenität und Homogenität.

2.1.2. Die Weltgesellschaft

Während der Begriff der „Globalisierung“ in der Debatte oft einen negativen Unterton hat und mit vielen Problemen verbunden wird, hat der Begriff „Weltgesellschaft“ eher den Tenor einer positiven Vision. Häufig wird das Wort als Synonym für Globalisierung verwendet, bezeichnet also den Fakt zunehmender globaler Vernetzung und Abhängigkeiten (vgl. Werron 2011, S. 20).

Darüber hinaus gibt es aber verschiedene Weltgesellschaftstheorien, welche die Weltgesellschaft aus soziologischer Perspektive als ein Produkt der Globalisierung und gleichzeitig als globale Ordnungsebene betrachten, die Globalisierungsprozesse selbst lenken kann (ebd.). Ob die Weltgesellschaft erst im Entstehen ist oder bereits besteht, wird dabei unterschiedlich gesehen. Drei häufig in Bezug auf Globales Lernen genutzte Theorien sollen hier vorgestellt werden.

Neo-institutionalistische World-Polity

Die World-Polity-Forschung von John W. Meyer in Stanford versteht unter einer „globalen Ordnungsebene“ insbesondere internationale Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen (NRO) - wie die Vereinten Nationen, die Welthandelsorganisation WHO, die International Labour Organisation, Amnesty International usw. - die über bzw. neben das Staatssystem treten (vgl. Werron 2011 S. 22ff). Dabei sind sie nicht selbst als Akteure aktiv, sondern „lassen handeln“. Sie konstruieren lediglich moderne Handlungsmodelle (wie bspw. die Menschenrechte) und treiben dann deren weltweite Verbreitung voran. Insbesondere nach 1945 hat die World Polity an Einfluss gewonnen. Gab es im Jahre 1909 erst 176 internationale NROs waren es zum Ende des Jahrhunderts schon ca. 55000. (Tezloff 2011, S. 91). Dabei sind laut Werron (2011) zwei Trends deutlich geworden: (1) Der Trend zur weltweiten Vereinheitlichung („Isomorphie“) moderner Normen und Beobachtungsmuster geht über das Maß, das nach der internen Entwicklung einzelner Staaten zu erwarten wäre, weit hinaus. Bspw. werden Menschenrechtserklärungen oder Klimaversprechen auch dann ratifiziert, wenn der Staat nicht fähig oder gewillt ist, diese auch umzusetzen. (2) Die World-Polity erwartet zu viel von den von ihr beobachteten Akteuren. Bei deren Versuch, sich diesen Erwartungen anzupassen, kann es zu Entkopplungen der lokalen Praxis von den offiziell deklarierten Absichten kommen (aktuelle Beispiele sind die weltweite Klimapolitik und die Flüchtlingspolitik der BRD). Wenn diese Differenzen dann aber durch die beobachtende World-Polity doch ans Licht der Weltöffentlichkeit kommen, kann es im zweiten Anlauf doch noch zur Umstellung der Praxis kommen (ebd., S. 23).

Die Theorie der World-Polity sieht die Weltgesellschaft als erst im Entstehen an (vgl. Wittmann 2012b, S. 241).

Systemtheorie der Weltgesellschaft

Ganz anders wird Weltgesellschaft von den Systemtheoretikern – allen voran Niclas Luhmann (1975) und Rudolf Stichweh (2000) beschrieben. Gesellschaft wird hier als Gesamtheit aller füreinander erreichbarer Kommunikation gesehen (vgl. Werron 2011, S. 24 ff).

Gleichzeitig wird definiert, dass Gesellschaften durch Kommunikation ihr eigene Welt sinnhaft erzeugen und sie von ihrer Umwelt abgrenzen. So sollen über lange Zeiträume der Geschichte alle vorkommenden geschlossenen Gesellschaften „Weltgesellschaften“ gewesen sein - in sich abgegrenzt kommunizierend, im Horizont ihrer je eigenen Welt.

Da nun aber heute alle bestehenden Kommunikationen über wenige Ecken füreinander erreichbar sind, existiert bereits nur noch eine Weltgesellschaft, die alles umfasst und kein „Außen“ mehr hat. Alle Ungleichheiten, die derzeit existieren, sind somit interne Differenzen einer Gesellschaft.

„Weltgesellschaft kommt nur einmal vor. Es gibt keine anderen Gesellschaften [...] neben ihr. Es existiert außerhalb dieses einen Systems der Weltgesellschaft keine Kommunikation. Das System, das die strukturelle Einheit der Kommunikation realisiert und das sie zur projektiven Einheit eines Welthorizonts verlängert, ist ein und dasselbe System und insofern ist die Weltgesellschaft der Gegenwart eine historische Singularität“ (Stichweh 2000, S. 241).

Da hier grundlegende Kennzeichen einer Gesellschaft - wie ein globaler Gesellschaftsvertrag, eine kollektive Identität, eine soziale Integration und eine gewisse Gleichförmigkeit der Lebensverhältnisse - fehlen, ist diese Feststellung der „einen Gesellschaft“ jedoch umstritten (vgl. Seitz 2002, S. 16 und Wittmann 2014, S. 34).

In der soziologischen Tradition der Moderne nach Max Weber und Émile Durkheim sieht die Systemtheorie die moderne Gesellschaft als in Sachbereiche gegliederte funktionale Ordnung. In Folge der Globalisierungsdynamik ist somit eine Vielzahl von Funktionssystemen entstanden, wie bspw. Religion, Wirtschaft, Erziehung, Forschung, Politik, Intimbeziehungen, Erholungstourismus, Massenkommunikation und Sport. (vgl. Werron 2011, S. 24 ff). All diese Systeme kommen weltweit nur einmal vor. So gehören z.B. alle sportlichen Wettkämpfe zum globalen System des Sports, alle Unterrichtsstunden zum globalen Erziehungssystem usw. Die Systeme werden in keine

Rangfolge gebracht, keines ist primär Motor der Globalisierung. Stattdessen wird das Prinzip funktionaler Differenzierung selbst als Resultat und Motor derselben betrachtet.

Beobachtbar ist die Weltgesellschaft nicht von außen, denn sie umfasst alles. Man sieht sie nur aus dem Inneren ihrer Funktionssysteme heraus. Im Moment betrachten wir sie z.B. aus der Perspektive der Wissenschaft bzw. im weiteren Verlauf der Arbeit aus der Perspektive der Bildung. Es gibt daher keine einheitliche Beschreibung der Welt, sondern sie ist immer an die Position des/der Betrachter*in gebunden (vgl. Asbrand 2009, S. 28).

Auch hier zeigt sich ein problematischer Trend: die Systemtheorie beobachtet Prozesse der Inklusion und Exklusion von Personen in die jeweiligen globalen Funktionssysteme (ebd.). Es gibt weltweit Teile der Bevölkerung, die praktisch von allen Funktionssystemen ausgeschlossen sind (vgl. Greve und Heintz 2005, S. 108). Dabei kann der Ausschluss aus einem System (z.B. Bildung) auch den Ausschluss aus weiteren Systemen (z.B. Wirtschaft, Politik, Wissenschaft...) bedeuten.

Risikogesellschaft/ Weltrisikogesellschaft

In seiner Theorie der „Risikogesellschaft“, die 1986 unter dem Eindruck der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl entstand, stellt Ulrich Beck fest, dass die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft nicht mit einer Zunahme von Rationalität und Sicherheit einher geht, sondern mit der Zunahme von Risiken (vgl. Wittmann 2014, S. 202 ff.). Diese nimmt er vor allem im ökologischen Bereich wahr. Da die Industriegesellschaften diese Probleme nicht mehr nationalstaatlich lösen können, ist die Risikogesellschaft eine Weltgesellschaft, in der alle im selben Boot sitzen (ebd.).

Nach 2001 baut Beck angesichts der Anschläge auf das World Trade Center seine Theorie zur „Weltrisikogesellschaft“ aus, die vor einer drohenden Selbstvernichtung stehe (ebd.). Er stellt eine „organisierte Unverantwortlichkeit“ gegenüber globalen „Großgefahren“ (wie Klimawandel, Finanzkrise und Terrorismus) fest, denen alle Mitglieder aller Gesellschaften ausgesetzt sind. Gleichzeitig interpretiert er diese Gefahren auch als neue Möglichkeiten zur Gestaltung der Welt (ebd.). Die neuen Gefahren zeichnen sich dadurch aus, dass sie allgegenwärtig, unkalkulierbar und nicht kompensierbar sind.

Beck zieht vier zentrale Schlussfolgerungen (vgl. Beck 2007, S. 27):

- Die Gefahren bedeuten eine Veränderung der Form sozialer Ungleichheit – sie trifft alle gleichermaßen, auch die Reichen und Mächtigen.
- Sie sind keine interne Angelegenheit eines Nationalstaates mehr – alle werden Mitglieder einer `Weltgefahrgemeinschaft`.
- Ein mehr an Wissenschaft reduziert nicht unbedingt das Risiko, sondern verstärkt das Risikobewusstsein und macht Risiken erst allgemein sichtbar.
- Angst ist die dominierende Emotion dieser Zeit.

Er betont zudem die Wichtigkeit von Inszenierungen im Zusammenhang mit Risiken. So ist z.B. im Falle eines terroristischen Anschlages nicht die Tat selbst, sondern deren globale (mediale) Inszenierung der Auslöser für politische Aktionen und Reaktionen, welche z.B. Freiheit und Demokratie einschränken können (vgl. Beck 2007, S. 30).

Auch gibt es kulturell unterschiedliche Wahrnehmungen von Risiken. So wird – wie wir aktuell sehen können – bspw. der Klimawandel vom derzeitigen US Präsidenten nicht als reales Risiko betrachtet, mit allen politischen Folgen einer solchen Sichtweise. Beck spricht in diesem Zusammenhang von einem „clash of risk cultures“ (ebd., S. 34).

Da sich laut Beck sämtliche Gefahren zu Weltgefahren verändert haben – ein „Menschheitsschock“ (ebd., S.96) - ist die (Welt)-gesellschaft gezwungen, darauf zu reagieren. Mögliche Reaktionsweisen sind die Verneinung oder aber die „gemeinsame Aktivität von Fremden“ - also ein kosmopolitischer Neubeginn (ebd., S.97).

Beck (2007) beschreibt das „kosmopolitische Moment“ der Weltrisikogesellschaft so:

„Die *conditio humana* der unwiderruflichen Unausgrenzbarkeit des kulturell anderen. Alle sitzen in einem gemeinsamen globalen Gefahrenraum – ohne Ausgang. [...] Die Weltrisikogesellschaft erzwingt den Blick auf die Pluralität der Welt, die der nationale Blick ignorieren konnte. Globale Risiken eröffnen einen moralischen und politischen Raum, aus dem eine über Grenzen und Gegensätze hinweggreifende zivile Kultur der Verantwortung hervorgehen kann“ (S. 37, Hervorh. i. Orig.).

Für die so unterschiedlich erklärte Weltgesellschaft werden je nach Hintergrundtheorie verschiedene Merkmale in den Vordergrund gestellt.

Merkmale der Weltgesellschaft

Wie die Weltgesellschaft für uns wahrnehmbar ist, fasst Trembl aus systemtheoretischer Sicht zusammen (2011, S. 192-193):

- Die Weltgesellschaft kommt nicht als Weltstaat daher. Im Gegenteil, die Großstaaten und großen Reiche zerfallen und die Zahl der Nationalstaaten nimmt zu. [...]
- Die Weltgesellschaft schließt eine Vielfalt kultureller Lebensformen nicht aus, sondern ein. [...] Auf der Basis globaler Gleichheit werden Ungleichheiten der Kulturen und Religionen vielfältiger und treten deutlicher hervor.
- Die gesellschaftlichen Subsysteme sind nicht gleichmäßig in die Weltgesellschaft integriert. Während das Wirtschafts- und Finanzsystem, die (Natur-)wissenschaften, die Technik, die Informations- und Unterhaltungsindustrie und das organisierte Verbrechen schon lange global agieren, sind das Rechtssystem, das politische System und das Erziehungssystem immer noch nationalstaatlich oder kulturell limitiert und z.B. das Militärsystem irgendwo dazwischen angesiedelt.
- Was für die gesellschaftlichen Subsysteme der Fall ist, gilt in verstärktem Maß für die individuellen Menschen. Deren Inklusion in die Weltgesellschaft ist sehr unterschiedlich gegeben und schließt Exklusion nicht aus. Während eine englisch sprechende internationale Jet-Set-Schicht sich schon lange ungehindert global bewegt, befinden sich viele Menschen an den Rändern, ja gewissermaßen außerhalb der Weltgesellschaft und profitieren nicht von ihren Möglichkeiten und Chancen.
- Die Weltgesellschaft ist konkret und abstrakt in einem. Obwohl sie unseren Alltag immer mehr bestimmt, kann man sie nicht sehen, schmecken und fühlen. Ihre Wahrnehmung, Beschreibung oder gar Erklärung verlangt eine hochauflösende abstrakte Theorie. [...]

Seitz (2002, S. 142 ff) weist ebenfalls aus dem Blickwinkel der Systemtheorie darauf hin, dass die Weltgesellschaft von struktureller Fremdheit geprägt ist. Mit der Umstellung auf eine funktional differenzierte Gesellschaft verändert sich die soziale Integration. Früher waren Herkunftsbindungen (z.B. Familie, Freunde aus dem

Heimatort) bestimmend für die Loyalität der Menschen. Heute ist innerhalb der Funktionssysteme „Solidarität unter Fremden“ gefragt. So ist es heute bspw. weltweit als Korruption verpönt, wenn Politiker Mitgliedern der eigenen Familie Vorteile verschaffen. Als Akteure ihres Systems (der Politik) müssen sie aber weltweit mit Fremden konstruktiv zusammenarbeiten. Um diese „Solidarität unter Fremden“ zu erreichen ist es notwendig, sich aktiv von den familiären Bindungen zu lösen:

„[...] erst durch die Entbindung von hermetisch geschlossenen Strukturen der Zugehörigkeit konnten jene frei gewählten Assoziationsformen entstehen, die die differenzierte Gesellschaft prägen. Erst die Relativierung der Gemeinschaftsbindung schafft den Freiraum für die Organisation gesellschaftlicher Solidarität im demokratischen Rechtsstaat und für die Bildung neuer, grenzüberschreitender Solidarität. Und nicht zuletzt eröffnet die strukturelle Fremdheit die Möglichkeit zur Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen und zur Potenzierung der in der Gesellschaft verfügbaren Handlungsoptionen“ (Seitz 2002, S. 144-145).

Werron (2011, S. 30) konstatiert in Anlehnung an die neoinstitutionalistische Perspektive,

„dass Abkopplungen lokaler Realitäten von globalen Erwartungen keine vereinzelte Abweichung vom Pfad zur modernen Weltgesellschaft sind, sondern eines ihrer zentralen Merkmale. Dass die Moderne eine oberflächlich starke und weltweit präsente, lokal aber häufig limitierte Kraft ist, dass es eine „offizielle“ und eine „inoffizielle“ Moderne gibt und vielleicht schon immer gab: das könnte sich als eine ironische Pointe der Weltgesellschaftsforschung erweisen.“

Diese Entkopplung ist bei genauer Betrachtung an vielen Beispielen hierzulande zu beobachten: dass „Nachhaltigkeit“ oder „Antirassismus“ sowie „Gendergerechtigkeit“ im Grundgesetz der BRD stehen, heißt noch lange nicht, dass es tatsächlich eine breite nachhaltige, antirassistische oder gendergerechte Praxis gäbe oder auch nur diese Einstellungen bei der Mehrheit der Bevölkerung vorhanden wären (siehe Studien ab S. 28 ff. dieser Arbeit).

Mit Beck (2007) ist die Weltgesellschaft schließlich v.a. als riskant zu betrachten. Die Unvorhersehbarkeit von globaler Risikoentwicklung erfordert einen Umgang mit Nichtwissen und ist angstbehaftet. Durch die globale Inszenierung dieser Risiken sind sie im Alltag - vor allem durch Medien - sehr präsent.

Normative Ideen zur Regulierung der Weltgesellschaft

Neben den o.g. Theorien zur Weltgesellschaft existieren normative Modelle für die Gestaltung der Weltgesellschaft, die insofern eine Rolle spielen als sich Globales Lernen in den meisten Ausprägungen auf normative Werte bezieht. Seitz (2002, S. 99) unterscheidet folgende normative Modelle der Weltgesellschaft und einer demokratischen Weltordnung:

Liberalistische Interdependenzmodelle plädieren für eine weltweite Kooperation staatlicher und nichtstaatlicher Akteure, die im Kontext einer unabhängigen, pluralistischen und demokratischen Weltgesellschaft rationale Regeln für die friedliche Zusammenarbeit zum wechselseitigen Nutzen aushandeln und diese über zwischenstaatliche Institutionen absichern.

Kosmopolitische Modelle einer globalen Rechtsordnung stellen das universelle Menschenrecht in den Mittelpunkt, dem im Rahmen einer kosmopolitischen Rechtsordnung zur Geltung verholfen wird und das jedes Individuum als Weltbürger*in eine souveräne Rechtsgemeinschaft einbindet. Die Vorstellungen gehen über eine förderale Weltrepublik bis hin zu einem globalistischen Weltstaat.

Kommunitaristische Modelle globaler Zivilgesellschaft weisen die Geltung eines universellen Rechts strikt zurück und plädieren für die Rückbindung normativer Regeln menschlichen Zusammenlebens an die konkrete Sittlichkeit und Selbstbestimmung einzelner Gemeinschaften, die in einem vielfältigen, dezentralen Netzwerk partiell miteinander kooperieren.

Das sozialistische Weltsystem umfasst hingegen marxistisch inspirierte Ansätze zur Überwindung kapitalistischer Produktionsverhältnisse, die als Ursache für die Ausbeutung von Mensch und Natur gesehen werden (ebd.).

Interessanterweise bedient sich Globales Lernen m.E. - je nach Träger und individuellem Ansatz - in der Praxis bei all diesen Modellen, um normative Ziele seiner Bildungsarbeit zu finden. Mit den aufgeführten Modellen ist es jedoch nicht getan, wenn es um normative Orientierung hinsichtlich der Weltgesellschaft geht. Es gibt eine Reihe weltweit gültige normative Programme und Ideen, die sich aus der World-Polity ergeben. Diese sollen hier kurz erläutert werden.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte:

1948 verkündet die Generalversammlung der Vereinten Nationen

„[...] diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung durch die Bevölkerung der Mitgliedstaaten selbst wie auch durch die Bevölkerung der ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Gebiete zu gewährleisten“ (Vereinte Nationen, 1948).

Es handelt sich hierbei um eine unverbindliche Empfehlung, nicht um einen völkerrechtlich gültigen Vertrag. Das auch „UN-Menschenrechtscharta“ genannte Werk enthält 30 Artikel über die Rechte, die jeden Menschen zustehen sollten. Es ist allerdings nicht unumstritten – es fragt sich z.B., ob die Menschenrechte nicht zuvorderst Ausdruck westlicher, kapitalistischer Konzepte und Vorherrschaftsansprüche sind und einer „globalen Ideologie der Moderne“ entsprechen (vgl. Scherr 2016, S. 193).

Agenda 21:

Auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED) in Rio de Janeiro wurde von Regierungsvertreter*innen und NRO aus 172 Staaten die Agenda 21 als Plan zur globalen nachhaltigen Entwicklung beschlossen. (Klemm 2012a, S.11). Sie gilt als das zentrale internationale entwicklungs- und umweltpolitische Leitdokument für das 21. Jahrhundert (ebd.). Es werden vier Themenfelder nachhaltigen Denkens und Handelns bearbeitet: 1. Soziale und wirtschaftliche Dimension (mit Themen wie Bevölkerungswachstum und Armutsbekämpfung), 2. Erhaltung und Bewirtschaftung der Ressourcen für die Entwicklung (u.a. Artenvielfalt und Klimawandel), 3. Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen (hier geht es um Partizipation z.B. von Frauen, Kindern, Indigenen), 4. Möglichkeiten der Umsetzung (z.B. in den Bereichen Technologie, Bildung, Internationale Zusammenarbeit). Die Ziele nachhaltiger Entwicklung werden auch als „Zieltrias“ bezeichnet: sie bilden ein Dreieck aus ökologischem Gleichgewicht, sozialer

Gerechtigkeit und wirtschaftlichem Wohlstand, gestützt von den Prämissen demokratische Regierungsform, Partizipation der Zivilgesellschaft und Konfliktmanagement (siehe Brunold 2009, S. 314).

2002 verabschiedete die Bundesregierung eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie. In zahlreichen deutschen Kommunen wurden zudem Aktionspläne für lokale Nachhaltigkeit erarbeitet (lokale Agenden). Das Motto der Agenda 21 ist: „Global denken – lokal handeln!“ (Klemm 2012a, S. 11).

Milleniums-Entwicklungsziele:

Die acht UN-Millennium-Entwicklungsziele (MDGs) wurden von der UN im Jahr 2000 auf dem sog. „Millenniumgipfel“ beschlossen. Sie sollten bis zum Jahr 2015 die Armut auf der Welt halbieren⁵. Die Ziele lauteten im Einzelnen (Asbrand et al. 2006, S. 17):

- Beseitigung der extremen Armut und des Hungers
- Verwirklichung der allgemeinen Primarschulbildung
- Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und Empowerment der Frauen
- Senkung der Kindersterblichkeit
- Verbesserung der Gesundheit von Müttern
- Bekämpfung von HIV/ AIDS, Malaria und anderen Krankheiten
- Sicherung der ökologischen Nachhaltigkeit
- Aufbau einer globalen Entwicklungspartnerschaft

⁵ Aktivitäten dazu sollten primär in den Ländern des Globalen Südens stattfinden.

Sustainable Development Goals (SDGs)

Im Anschluss an den MDG Prozess veröffentlichten die Vereinten Nationen im Jahr 2015 neue Ziele, die sog. SDGs oder Nachhaltigkeitsziele, die auf die Beendigung jeglicher Form von Armut weltweit bis zum Jahr 2030 durch Anstrengungen aller Akteure weltweit⁶ zielen (UN 2015):

- Armut beenden – Armut in all ihren Formen und überall beenden
- Ernährung sichern – den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern
- Gesundes Leben für alle – ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern
- Bildung für alle – inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern
- Gleichstellung der Geschlechter – Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen
- Wasser und Sanitärversorgung für alle – Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten
- Nachhaltige und moderne Energie für alle – Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und zeitgemäßer Energie für alle sichern
- Nachhaltiges Wirtschaftswachstum und menschenwürdige Arbeit für alle – dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern
- Widerstandsfähige Infrastruktur und nachhaltige Industrialisierung – eine widerstandsfähige Infrastruktur aufbauen, breitenwirksame und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen
- Ungleichheit verringern – Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern
- Nachhaltige Städte und Siedlungen – Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten

⁶ Im Gegensatz zu den MDGs sollen sich jetzt auch die Länder des Globalen Nordens auf ihrem Territorium um die Umsetzung dieser Ziele bemühen.

- Nachhaltige Konsum- und Produktionsweisen – nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen
- Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen – umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen
- Ozeane erhalten – Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen
- Landökosysteme schützen – Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodendegradation beenden und umkehren und dem Verlust der biologischen Vielfalt ein Ende setzen
- Friedliche und inklusive Gesellschaften – friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen
- Umsetzungsmittel und globale Partnerschaft stärken – Umsetzungsmittel stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben füllen

Die große Transformation:

„Die Welt steht vor einem gesellschaftlichen Umbruch von welthistorischer Bedeutung – dem Übergang vom carbonen Industriezeitalter in eine neue, solare, inklusive und klimaverträgliche Zivilisation“ (VENRO 2014, S. 15). Zu diesem Schluss kommt ein 2011 vorgelegtes Gutachten des Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) mit dem Titel „Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“. Es wurde im Vorfeld der Konferenz der Vereinten Nationen über nachhaltige Entwicklung 2012 (Rio+20) erstellt. Es geht davon aus, dass sich das Entwicklungsmodell der Industriegesellschaft europäischen Ursprungs - das sich derzeit noch in Schwellenländern weitverbreitet – in einer systemischen Krise befindet, die nur durch die Neugestaltung von Mensch-Natur-Verhältnissen sowie sozialen Verhältnissen in einem weltweiten Rahmen überwunden werden kann.

Für die westlichen Industrieländer besteht die Herausforderung darin, Ressourcenverbrauch und Konsumniveau auf ein international verträgliches Maß zu reduzieren (ebd., S.17). Die Transformation wird als „wissensbasierter gesellschaftlicher Suchprozess“ beschrieben, der ergebnisoffen ist und auf breite Partizipation und die innovativen Potentiale der Menschen setzt (ebd, S. 19).

Menschenrechte, Agenda 21, MDGs, SDGs und Große Transformation sind nur eine Auswahl der existierenden, die ganze Welt betreffenden, normativen Ideen und Programme. Es wurden in der Darstellung diejenigen ausgewählt, die im pädagogischen Ansatz des Globalen Lernens eine wichtige Rolle spielen.

Wenden wir nun den Blick auf die Menschen, die diese Weltgesellschaft mit all ihren Problemen, Chancen und Anforderungen bewohnen – die Weltbürger*innen.

2.1.3. Weltbürger*innentum

Wie fühlen sich Menschen, die in der beschriebenen Weltgesellschaft leben, sind sie sich bewusst, Weltbürger*innen zu sein? Wie interpretieren sie das?

„I am a world citizen“, sagt der Straßenjunge in einer Stadt nahe des Victoriasees im Dokumentarfilm „Darwins Alptraum (Tansania/ Frankreich/ Österreich 2004) und erklärt, dass Weltbürger*innen heute nicht mehr die Bildungsreisenden der bürgerlichen Zeiten sind, sondern diejenigen, die auf den Straßen täglich um ihr Überleben kämpfen und dabei eine Menge erfahren, wie diese Welt funktioniert (vgl. Messerschmidt 2010, S. 123).

DVV International⁷ (2015) hat eine weltweite Umfrage gemacht, in der Menschen ihre Meinung zum Weltbürgertum einreichen konnten. Hier einige Aussagen (ebd. S. 26-27, eigene Übersetzung):

„Was mir zu Weltbürgertum einfällt, ist, dass es keine Grenzen mehr gibt und Nationalität nicht mehr so wichtig ist: wir sind alle Bürger*innen einer Welt.“

7 Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

[...] Verantwortungsvoller Umgang mit Wasser, die Menge Müll, die du produzierst, politische Entscheidungen die du triffst, wie du an globale Themen herangehst – das zeigt, wie weltbürgerlich du bist.“ Sara Alafifi, Palästina

„Ich bin naturgegeben eine Weltbürgerin, den ich bin eine Kreatur Gottes in dieser Welt, ich habe das Recht in dieser Welt zu leben im Licht von Gottes Gnade. Ich handle wie eine Weltbürgerin, wenn ich im Internet nach globalen Informationen suche, soziale Medien wie Facebook nutze, fernsehe und lese.“ Etaferahu Semere, Äthiopien

„Für mich heißt Weltbürgertum verantwortungsvolle Partizipation. Ein/e Weltbürger*in ist verantwortlich für seine oder ihre Familie, seine/ihre Zukunft, die Zukunft seiner/ihrer Familie und der Menschen ringsherum. Die Welt wird immer verletzlicher [...]. Unentschiedenheit zerstört, während bewusste Bürgerschaft zu konstruktiver Kreativität führt. Ich sehe mich selbst nicht als Weltbürger, obwohl ich verstehe, dass ich zu dieser Welt gehöre. Ich arbeite auf einem Micro-Level. Ich weiß, das auch ein Zehntausendstel meiner Arbeit die Welt verändern kann, hoffentlich zum Besseren.“ Sergey Tarasiuk, Weißrussland

Weltbürger*innentum ist jedoch nicht nur ein Gefühl einzelner Menschen, sondern es stehen Konzepte dahinter, die hier vorgestellt werden sollen.

Geschichte des Kosmopolitismus

Die Wurzeln der Weltbürgeridee liegen bereits in der Antike (vgl. Seitz 2012, S. 235). Die Sophisten Hippias und Antiphon verstanden im 5. Jhd. v. Chr. die Menschen als von Natur aus gleich geschaffen und somit „Mitbürger von Natur aus“. Auch Diogenes soll auf die Frage, woher er komme, stets geantwortet haben, er sein ein Kosmopolit (ebd.). Die Philosophen der Stoa dehnten die Gemeinschaft freier und gleicher Bürger, der jeder Mensch⁸ aufgrund seiner Vernunft angehörte, auf die damals bekannte Welt aus und universalisierten sie damit.

8 gemeint waren nur Männer, nicht Frauen und nicht Sklaven

Der Gedanke wird von den Humanisten weiterverfolgt. In der europäischen Aufklärung wird schließlich das Weltbürgertum zum Programm, um einen weltweiten „ewigen Frieden“ zu erreichen (vgl. Kant 1795 zitiert nach Seitz 2012, S. 235). Die „sittlichen Potentiale“ des Menschen könnten sich nur in der gesamten Menschheit, nicht aber im Individuum entfalten, so Kant.

Später, mit der Bildung der Nationalstaaten, rückt das Verhältnis zwischen Nation und weltbürgerlicher Identität in den Mittelpunkt⁹ bis sich bei Fichte der weltbürgerliche Zweck der Menschheit im Patriotismus verwirklichen sollte. Danach wurde die Idee des Weltbürgertums zunächst nur noch als Schwärmerei verspottet und abgewertet (ebd., S. 136) um spätestens im Ersten Weltkrieg ad absurdum geführt zu werden: „Im August 1789 beschlossen die Menschen, Weltbürger zu werden. Im August 1918 beschlossen sie das Gegenteil“ (Theodor Lessing 1923, zitiert nach Seitz 2009, S. 37).

Gegen Ende des Zweiten Weltkrieges prägt der US-amerikanische Politiker Wendell Willkie unter dem Eindruck einer Flugreise im Jahr 1942 den Begriff „Eine Welt“. Seine Idee einer politischen und ökonomischen Weltordnung freier Staaten unter der Führung der USA (pax americana) wurde nach dem Krieg mit der Gründung der Vereinten Nationen und der Bretton Woods Institutionen¹⁰ verwirklicht (vgl. Seitz 2012).

In dieser Zeit entstand auch die „Weltbürgerbewegung“ um den US-amerikanischen Fliegerpiloten Garry Davis, der sich einem Bombenabwurf verweigerte, seinen Pass zerriss, 1948 die UN-Vollversammlung enterte und die Einrichtung einer Weltregierung und Weltverfassung forderte. Er hatte zahlreiche prominente Unterstützer, darunter Albert Einstein, Albert Camus, Emmanuel Mounier, André Breton, Richard Wright und Carlo Levi. Heute gehören bspw. Edward Snowden und Julian Assange der Bewegung an (siehe www.welt-buerger.org).

Es folgen unter dem Eindruck weltweiter ökologischer und zunehmend ökonomischer Krisen und Sicherheitskrisen die bereits erwähnten Konzepte der Globalisierung, der Weltgesellschaft und der Weltrisikogesellschaft (vgl. Seitz 2012). Der Kosmopolitismus als Begriff spielt erst wieder in den 2000ern als „Neuer Kosmopolitismus“ eine Rolle.

9 Herder, Autor*innen der Romantik

10 Weltbank und Internationaler Währungsfonds (IWF)

Kritik am Weltbürger*innentum

Zweifel am Kosmopolitismus äußert u.a. Möhring-Hesse (2010, S 83-83): Es gibt global kein richtiges Bürgertum im Sinne von „Rechte vergebendem (Staats-)bürgertum“. Zwar sind die Menschenrechte eine global geltende moralische Orientierung, echtes Bürgertum geht aber weit darüber hinaus – z.B. durch Solidaritätspflichten - und ist momentan global nicht umsetzbar. Daher ist der Begriff irreführend.

Auch Messerschmidt (2010) meldet Kritik an der Weltbürger*innenschaft an: „Berücksichtige ich den gesellschaftlichen Umgang mit Migranten in diesem Land, neigt aus meiner Sicht das Konzept der Weltbürgerschaft dazu, die Diskriminierungserfahrungen und Rassismen erneut zu verdrängen, um einem positiven Konzept folgen zu können, das seine Anhänger zugleich in ein günstigeres Licht rückt, so als hätten sie jeglichen Nationalismus überwunden“ (S. 129). Stattdessen verfolgt sie einen Ansatz politischer Bildung, der auf die Aufarbeitung negativer Erfahrungen von Desintegration und Rassismus setzt, ohne als Lösung eine Identität anbieten zu können, die suggeriert, sie wäre eine aufgeklärte Position an der Spitze des gesellschaftlichen Fortschritts (ebd.).

Aus postkolonialer Perspektive wird der Kosmopolitismus z.T. kritisch als verkleidetes westliches Hegemonialstreben gesehen (vgl. Messerschmidt 2010). Oft ginge es darum, die „Anderen“, die in der Regel minderwertig gesehen werden, anzuerkennen, nicht aber ihnen auch eine Stimme zu geben und sie zu fragen, ob sie überhaupt Kosmopolit*innen sein wollen.

Weitere Kritiker, die dem Kosmopolitismus vorwerfen, er sei zu elitär, nennt Köhler (2010, S. 17-18): Bereits Rousseau verweist darauf, dass die „großen kosmopolitischen Seelen“ nur wenige wären, eine kleine Elite. Auch Gramsci zielt in diese Richtung. Weitere Kritikpunkte sind die Realitätsferne der universalistischen Weltordnungsidee sowie die Einseitigkeit des Kosmopolitismus: in der Regel ist die Öffnung für andere nur auf bestimmte Gruppen begrenzt (ebd.). Fachkräftezug versus Festung Europa wäre da ein aktuelles Beispiel.

Der Neue Kosmopolitismus

Ende des 20. Jahrhunderts entstand als Reaktion auf die Kritiken ein so genannter „Neuer Kosmopolitismus“ oder Neokosmopolitismus. Köhler (2010, S. 18 ff) beschreibt

seine Konturen. Neu ist in dieser, u.a. von Nussbaum, Cohen, Malcomson, Robbins, Derrida, Appiah und Beck vertretenen Richtung (vgl. ebd), dass sie das Weltbürgertum als real existierend, nicht mehr als Ideal, ansieht. Außerdem wird ein Mittelweg zwischen globalen, universellen und lokalen, partikularistischen Bezügen gesucht.

Es geht nicht mehr zentral um die intellektuelle Haltung der Weltbürger*innen, sondern eher um politische Regulierungsformen wie den Internationalen Strafgerichtshof oder um Verhaltensweisen wie den globalen Medienkonsum. Es steht nicht mehr die Menschheit als Ganzes im Fokus sondern die Begegnung mit dem/ der Anderen und deren Anerkennung (ebd.). Dabei werden kulturelle Unterschiede weder hierarchisiert noch aufgelöst. Es geht stattdessen um die Wahrnehmung von Verbindungen, Kreuzungen und Gemeinsamkeiten individueller wie kollektiver Schicksale und Erfahrungen - sozusagen um kosmopolitische Empathie.

Das neukosmopolitische Subjekt ist demnach verwurzelt und freischwebend zugleich¹¹. Neue Phänomene wie Vermischung, Hybridität, Mélange von Identitäten und Kulturen, die nicht klar voneinander abgrenzbar sind, treten in den Fokus. Dabei wird der Nationalstaat nicht unbedingt als rückständig abgelehnt, sondern v.a. im postkolonialen Kontext als wesentliche Grundlage des Neokosmopolitismus erklärt (ebd.). Mit Beck (2004): „Das kosmopolitische Projekt enthält das nationale Projekt und erweitert es zugleich“ (zitiert nach Köhler 2010, S. 19).

Wie sollten Weltbürger*innen heute sein?

Es gibt dazu in der verwendeten Literatur sehr unterschiedliche Aussagen, die von rein normativen bis hin zu stark kompetenzorientierten Vorstellungen reichen.

Mit Seitz (2002) ist ein Mindestmaß an weltbürgerlicher Identität als Legitimationsgrundlage für demokratische Entscheidungen über globale Regulationsmechanismen unverzichtbar. Demokratie setzt eine „Wir-Identität“ voraus, auch wenn es noch keine Demokratiemechanismen auf Weltebene gibt. Diese Identität kann aber nicht aus Idealen des „Guten Lebens“ oder überlieferten Werten bestehen, da die kulturelle und individuelle Pluralität zu hoch und die diversen Weltsichten der Funktionssysteme zu verschieden sind.

¹¹ Ganz neu ist das nicht: „Zwei Dinge sollten Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzel und Flügel“ (Johann Wolfgang von Goethe)

Nach Habermas (1982) geht Seitz davon aus, dass kollektive Identität „heute nur noch in reflexiver Gestalt denkbar [ist], nämlich so, dass sie im Bewusstsein allgemeiner und gleicher Chancen der Teilnahme an solchen Kommunikationsprozessen begründet ist, in denen Identitätsbildung als kontinuierlicher Lernprozess stattfindet“ (Habermas 1982, S. 116 zitiert nach Seitz 2002, S. 149-150). Im Anschluss an die Idee des Neokosmopolitismus konstatiert er einen „differenzempfindlichen Universalismus“: „Im Sinne multipler, inklusiver Identität kann die Verankerung in partikularen kulturellen Identitäten und wertgebundenen Gemeinschaften sehr wohl als vereinbar mit einer transkulturellen und postkonventionellen Orientierung gedacht werden“ (ebd.).

Nachdem er sich sehr ausführlich mit den Konturen der Weltgesellschaft beschäftigt hat, resümiert Seitz (2002), dass Werterziehung, wie sie oft z.B. im Kontext des Globalen Lernens praktiziert wird, nicht viel nützt. Wichtig sei dagegen die Fähigkeit, das eigene Leben im Kontext der Weltgesellschaft verantwortungsbewusst gestalten zu können.

Dazu braucht man die Kompetenz, die komplexen Wirkungen des eigenen Handelns mit globalen Erfordernissen in Einklang zu bringen und das Vermögen, den eigenen Standpunkt und die eigenen Interessen im Licht anderer Sichtweisen und Interessen relativieren und damit den eigenen Beurteilungskontext fallweise erweitern zu können. (Seitz 2002, S. 449-450). Er ergänzt, dass weltbürgerliche Solidarität erst aus der Ablösung von traditionellen Gruppen- und Nationenbindungen entstehen kann (Seitz 2012, S. 46).

Selby und Rathenow (2003, S. 63 ff) sehen Weltbürger*innen so: Es bedeutet zunächst, Interesse an Prozessen zu haben, die nicht nur die eigene Gemeinde, Stadt oder den Nationalstaat betreffen. Im Sinne einer von der UN geforderten „Kultur der Menschenrechte“ wird von Weltbürger*innen verlangt, sich aktiv in politische Prozesse einzumischen. Als Beispiel wird die Beteiligung an Protestaktionen von amnesty international genannt, die – gemeinsam mit anderen NRO - als „Vorreiter eines global verantwortlichen Weltbürgertums“ bezeichnet werden.

„Weltbürger‘ zu sein bedeutet somit in erster Linie, überall auf der Welt, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, sozialer Lage, religiöser oder politischer Überzeugung dieselben Rechte gegenüber der Gemeinschaft zu haben, beziehungsweise die Pflicht, die Rechte anderer nicht einzuschränken und sie im Falle einer Verletzung zu verteidigen“ (ebd., S. 65).

Trembl (2011) gibt aus evolutionstheoretischer Sicht zu bedenken, dass „der Mensch von Natur aus kein Weltbürger sei, sondern ein nahbereichsorientiertes Kleingruppenwesen“ (S. 195). Doch auch im Tierreich gebe es „erfolgreiche Kosmopoliten“, die „typische unspezifische Neugierwesen mit einer hohen unspezifischen Verhaltensausrüstung sind“ (ebd.). „Um zu einem erfolgreichen Kosmopoliten zu werden, bedarf es vielseitiger und unspezifischer Fähigkeiten, Neugier und hohe Flexibilität, weil nur diese Fähigkeiten ein Lebewesen in die Lage versetzen, auch völlig neue Situationen zu bewältigen. Außerdem kann der Mensch durch Lernfähigkeit und Vernunft genügend Abstraktionsvermögen, Distanz und Reflexion entwickeln, um seine Umwelt aktiv zu verändern und mehr oder weniger vernünftig zu bewältigen (ebd.).“

Asbrand (2009) stellt in einer empirischen Studie mit Jugendlichen fest, dass v.a. Reflexionskompetenz, die Kompetenz, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, die Perspektivübernahme und die Fähigkeit, mit Unsicherheit produktiv umzugehen wichtig sind, um sich selbst in der Weltgesellschaft als handlungsfähig wahrzunehmen. Gleichzeitig bemerkt sie jedoch: „Wie genau die genannten Kompetenzen im Umgang mit Komplexität zu konkretisieren sind und welche Kompetenzen im Einzelnen in einer pluralen und unübersichtlichen Weltgesellschaft sowie hinsichtlich der Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit handlungsfähig machen, sind nach wie vor offene Fragen“ (Asbrand 2009, S. 26).

Lang-Wojtasik (2010) erkennt vier zentrale Lernherausforderungen für heutige Weltbürger*innen, nämlich den Umgang mit zunehmender Offenheit, mit Wissen und Nichtwissen, mit Gewissheit und Ungewissheit sowie Vertrautheit und Fremdheit (S. 4).

Möhring-Hesse (2010, S. 87 ff) verweist auf das Prinzip der „pluralen Zugehörigkeiten“ von Amartya Sen (2002). Er legt dar, dass wir - anstatt alle zu Weltbürger*innen zu werden – multiple Identitäten entwickelt haben. Wir gehören nicht nur zu einer Familie, einer Nation, einem Kontinent oder sei es einer Welt, sondern wir fühlen uns verschiedenen Gruppen zugehörig, die durchaus auch grenzüberschreitend angelegt sein können (sei es die katholische Kirche, Gewerkschaften, Attac oder die Wissenschaftsgemeinschaft). Diese Gruppen haben jedoch das Potential, auch globale Probleme erfolgreich anzugehen. Sie haben sich dafür jeweils passende Gerechtigkeitsvorstellungen entwickelt und Rechts- und Solidaritätsverhältnisse geschaffen.

Daher ist es laut Möhring-Hesse nicht nötig, gezielt auf die Entwicklung von weltbürgerlichen Identitäten hinzuarbeiten. Die politische Bildung sollte ihre Aktivitäten stattdessen weiterhin „an Bürgerinnen und Bürger adressieren, die zunehmend stärker in unterschiedliche transnationale Zusammenhänge eingebunden sind, aus denen ihnen vermutlich wachsende transnationale Verantwortungen und Solidaritätspflichten zufallen. Dass Bürgerinnen und Bürger ihre transnationalen Verantwortungen wahrnehmen, dass sie ihre unterschiedlichen Verantwortungen untereinander austauschen und so gegebenenfalls auch gemeinsame entdecken können, das scheint eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung [...] zu sein“ (Möhring-Hesse 2010, S. 89-90).

Grobbauer (2014) verweist auf zwei Konzepte der Erziehungswissenschaftlerin Vanessa Andreotti aus der Global Citizenship Education. Sie plädiert für die Herausbildung einer „critical literacy“, also der Fähigkeit Texte und Aussagen dahingehend reflektieren und analysieren zu können, wer die Aussage aufgrund welcher Interessen und Ziele getätigt hat und wie man sie interpretieren kann – die Reflexion des eigenen Standpunktes eingeschlossen. Als zweites nennt sie die „transformative literacy“, also die Fähigkeit, Informationen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse im Sinne der „Großen Transformation“ (siehe oben) zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozesse einzubringen (ebd., S. 32).

Wintersteiner et. al. (2015, S.11) formulieren ebenfalls aus Sicht der Global Citizenship Education eine Beschreibung von Fähigkeiten der Weltbürger*in, die sich am den später beschriebenen „global citizen“ Ansatz (vgl. S. 38 dieser Arbeit) orientiert:

„Wissen: Ein/e global citizen ist jemand, der oder die weltweite Probleme/Themenbereiche in ihrer sozialen, politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und umweltpolitischen Dimension erkennen kann. Er oder sie verbindet das Verständnis für verschiedene (meist auch multiple) nationale, religiöse, kulturelle, soziale usw. Identitäten von Menschen mit dem Bewusstsein für eine gemeinsame übergeordnete Identität (als Menschen), die individuelle kulturelle, religiöse, ethnische, etc. Differenzen überbrückt.

Werte: Ein/e global citizen nützt sein/ihr Wissen über globale Fragen, um universelle Werte wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde und Respekt zu befördern.

Kompetenzen: Ein/e global citizen verfügt über die Kompetenzen, um kritisch, systematisch und kreativ auch die eigene (lokale oder nationale) Situation zu hinterfragen und zu reflektieren, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können und Themen aus verschiedenen Aspekten, Ebenen und Positionen heraus zu verstehen; er oder sie verfügt über soziale Kompetenzen wie Empathie, Konfliktlösungskompetenzen, Kommunikation, Fähigkeit zu sozialen Interaktionen mit Menschen aus verschiedenen Kontexten (Herkunft, Kultur, Religion, etc.) und kann kooperativ und verantwortungsvoll mit anderen Menschen zusammenarbeiten, um gemeinsame globale Lösungen für globale Herausforderungen zu finden.

Ein/e global citizen ist aber auch selbstreflexiv und hat ein gestärktes Bewusstsein für Zusammenhänge zwischen dem eigenen Handeln, gesellschaftlichen Strukturen und wirtschaftlichen Prozessen sowie Formen von Ungleichheit und Ungerechtigkeit auf den verschiedenen Ebenen und kann eigenständig verschiedene Handlungsmöglichkeiten identifizieren (was ich lokal mache/nicht mache, hat globale Auswirkungen)“ (ebd.).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Weltgesellschaft heute – ob wir wollen oder nicht – durchaus Realität ist, auch wenn die Diskussionen um ihre Ausgestaltung und Relevanz in verschiedene Richtungen weisen. Doch wie nehmen die Bewohner*innen jener Weltgesellschaft diese Entwicklung auf?

Nicht alle fühlen sich als Weltbürger*innen

Wie schon in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, scheinen sich vor allem in Deutschland aktuell nicht alle Mitmenschen als Weltbürger*innen zu fühlen. Werfen wir einen Blick auf einige empirische Befunde zu dieser Frage.

Bereits 2011 zeigt die Studie „Deutsche Zustände“ (Heitmeyer 2011) ein wenig optimistisches Bild, was die Voraussetzungen für Weltbürgertum (wie Solidarität, Pluralismus und Demokratiekompetenz) in Deutschland angeht.

Heitmeyer untersucht über einen Längsschnitt von 10 Jahren das Phänomen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Er stellt fest, dass die Entwicklungen im zurückliegenden, einem „entsicherten Jahrzehnt“, in allen zentralen Lebenssphären erfahrbar sind (ebd. S. 17):

„In der ökonomischen Sphäre scheint weiterhin eine Mentalität bei Besserverdienenden vorzuherrschen, die von der grundgesetzlichen Maxime, laut der Eigentum verpflichtet (etwa zur Verhinderung sozialer Desintegration), wenig wissen will und der sozialen Spaltung Vorschub leistet. Zu den Kennzeichen des entsicherten Jahrzehnts gehören auch die Krisenstadien wie Finanz-, Wirtschafts-, Fiskal- und jetzt Schuldenkrise und ihre Wahrnehmungen und Verarbeitungen durch die Menschen.

In der politischen Sphäre gibt es mit der Wahrnehmung einer Demokratieentleerung, also von Vertrauensverlusten und einem Gefühl der Machtlosigkeit, ernste Warnsignale, da die Anfälligkeit für rechtspopulistische Mobilisierungen auffällig ist.

In der sozialen Sphäre haben die Ökonomisierung des Sozialen und die Statusunsicherheit mit den verschiedenen Desintegrationsängsten und -erfahrungen eine Kernrelevanz für die steigenden Abwertungen der als »Nutzlose« und »Ineffiziente« deklarierten Gruppen, also von Hartz-IV-Empfängern und Langzeitarbeitslosen.

In der religiösen Sphäre ist das friedliche und vom Ideal der Gleichwertigkeit geprägte Zusammenleben der Menschen unterschiedlichen Glaubens immer noch latent gefährdet. Immer weniger Menschen wollen in Gebieten mit vielen Moslems leben. Auch die verschiedenen Varianten des Antisemitismus geben Grund zur Sorge, wie der israelbezogene Antisemitismus.

In der Sphäre der Lebensstile bleibt auch die Abwertung von Homosexuellen oder Obdachlosen auf der gesellschaftlichen Tagesordnung“ (ebd.).

Eine Umfrage der BBC (BBC World Service 2016) zur Global Citizenship, die mit 20.000 Menschen in 18 Ländern durchgeführt wurde, zeigt hingegen, dass sich die Hälfte der Weltbevölkerung mehr als „Global Citizen“ (51%) denn als Bürger*in ihres jeweiligen Landes (43%) fühlt. Erstmals seit die Studie 2001 begann, sind somit mehr als die Hälfte der untersuchten Bevölkerungsgruppen nach eigener Ansicht „Weltbürger*innen“. Es gibt allerdings starke regionale Unterschiede zu beobachten.

Abbildung 1: Identifikation als Weltbürger*in nach Staaten (BBC World Service 2016)



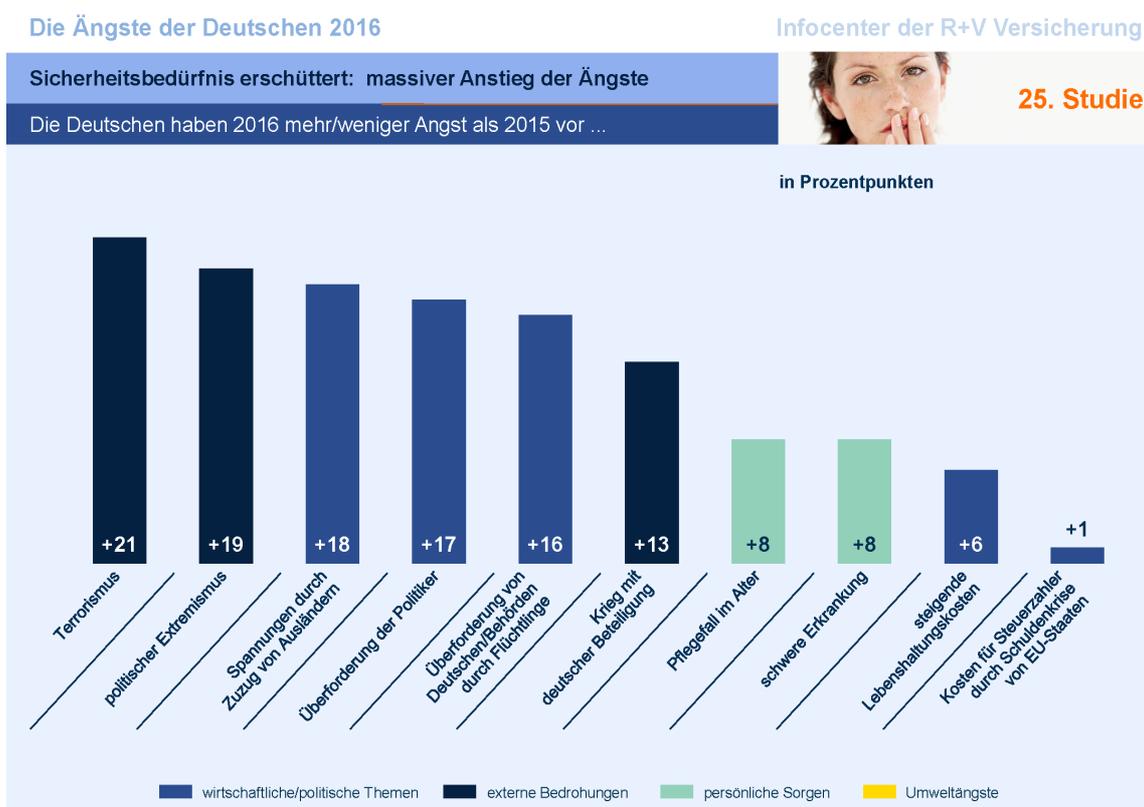
Vor allem die niedrige Rate in Deutschland (30%) ist auffällig: sie ist die niedrigste seit 2001, allein seit 2009 fiel sie um 13%. BBC begründet das v.a. mit der Flüchtlingspolitik der Bundeskanzlerin in 2015. Im letzten Jahr sind hingegen die Zustimmungswerte in Nigeria, China, Peru und Indien stark angestiegen im Vergleich zum Vorjahr.

Auch bei weiteren Fragen zur Offenheit der Bevölkerung hinsichtlich Heirat zwischen verschiedenen Ethnien, Einwanderung und der Aufnahme von Flüchtlingen zeigen sich die Deutschen im internationalen Vergleich sehr skeptisch. Auffällig ist vor allem der hohe Grad an Unsicherheit in den Antworten, die sich nicht festlegen wollten und „unentschieden“ oder „hängt davon ab“ wählten (vgl. BBC 2016). Auf die Frage, was das wichtigste Kriterium ihrer Identität sei, antworteten die Deutschen: Nationalität (52%), Weltbürgertum (15%), lokale Gemeinschaften (12%), Religion (5%) und Ethnie bzw Kultur (10%). Damit befinden sie sich allerdings recht genau im Durchschnitt der beteiligten Länder (ebd.).

Die Sinus Studie (Sinus 2016) identifiziert ein „intellektuell-kosmopolitisches Milieu“ von immerhin 11% in Deutschland – allerdings interessanterweise ausschließlich in den untersuchten Migranten*innenmilieus.

Die R+V Versicherung untersuchte in 2016 die Ängste der Deutschen (R+V Versicherung 2016). „Nie zuvor im Laufe unserer Umfragen sind die Ängste innerhalb eines Jahres so drastisch in die Höhe geschneilt wie 2016“ so Birgitt Römstedt, die Leiterin des Infocenters der R+V Versicherung. Vor allem die Angst vor terroristischen Anschlägen stieg extrem (um 21%, auf Platz 1). Extrem angewachsen sind auch die Ängste vor politischem Extremismus und vor Spannungen durch den weiteren Zuzug von Ausländer*innen (Platz 2 +3). Auch die Überforderung der Politiker*innen und Behörden macht Angst (ebd.).

Abbildung 2: Die Ängste der Deutschen (R+V Versicherung 2016)



Die Berthelmann Stiftung (2016) untersuchte europaweit den Zusammenhang zwischen rechtspopulistischem Wahlverhalten und Globalisierungsängsten. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob populistisch wählt wer A) Globalisierung als Bedrohung wahrnimmt oder B) findet, dass liberale Werte in der Gesellschaft zu sehr die traditionellen Werte verdrängen würden.

Das Ergebnis zeigt, dass es vor allem die Globalisierungsängste sind, die Menschen dazu bewegen, populistisch zu wählen, wobei vor allem rechtspopulistische Parteien profitieren, in geringerem Maße auch linkspopulistische. Etwa die Hälfte der Europäer*innen wie auch der Deutschen (55%) sehen die Globalisierung als Chance, die anderen 45 % als Bedrohung. Dabei haben 35% der Befragten wirtschaftliche Ängste (Deutschland 34%) und 50% vertreten traditionelle Werte (Deutschland 39%).

Dabei fällt auf, dass Menschen mit niedrigem Bildungsniveau und höherem Alter (40+), die auf dem Land leben, die Globalisierung mehr fürchten als höhere gebildete, jüngere, städtische Milieus. Das Geschlecht spielt dabei keine wesentliche Rolle. Von den Wähler*innengruppen fürchten die AFD Anhänger*innen die Globalisierung am meisten (78%), gefolgt von Linken-Wähler*innen (54%). Was genau fürchten jedoch die Menschen? Es zeigt sich, dass die größte Herausforderung in der Migration gesehen wird, v.a. von Menschen, die wenig Kontakt mit Migrant*innen haben. Weitere Ängste gelten den Themen Krieg, Umwelt, Armut, Wirtschaftskrise, Kriminalität und Terrorismus.

Die „Mitte-Studie“ (Decker, Kiess und Brähler 2016) der Uni Leipzig untersucht v.a. autoritäre und rechtsextreme Einstellungen sowie Vorurteile. Sie stellt fest, dass aktuell Vorurteile im Hinblick auf Asylsuchende, Muslime und Sinti und Roma zugenommen haben, wohingegen solche gegen Migrant*innen im Allgemeinen etwas zurückgingen. Rechtsextreme Einstellungen haben eine politische Heimat gefunden, in der völkisch-nationale Positionen und Gewalt als Mittel akzeptiert sind. Dadurch vergrößern sich undemokratische Milieus, während aber gleichzeitig auch demokratische Milieus wachsen. Die politische Polarisierung in der Gesellschaft nimmt also zu.

Schließlich noch ein Ergebnis aus Sachsen, dem Wohn- und Arbeitsort der Verfasserin dieser Arbeit. Der „Sachsen-Monitor“ (dimap 2016) kommt zu folgendem Schluss über die derzeitige politische Kultur, Demokratieakzeptanz, politische Interessen und politischer Partizipationsfähigkeit der Bevölkerung des Freistaates:

„Die politische Kultur in Sachsen ist einerseits geprägt von einem geringen Vertrauen in die Funktionsweise der Demokratie und die Institutionen des demokratischen Systems. Insbesondere den Parteien, Regierungen und Parlamenten – mit Ausnahme der kommunalen Institutionen – schenkt nur eine Minderheit ihr Vertrauen. Andererseits spielen politische und gesellschaftliche Themen in Gesprächen durchaus eine Rolle. Dabei zeigt sich, dass die Sachsen am liebsten in einem persönlichen Kontext – im Freundeskreis oder in der Familie - über Politik sprechen. Zudem ist der Wunsch nach mehr Bürgerbeteiligung – vor allem auf kommunaler Ebene – stark ausgeprägt. Die Forderung nach direkter Beteiligung fällt jedoch deutlich höher aus als die tatsächliche bisherige politische Beteiligungsbereitschaft und Einflussnahme.

Ressentiments gegen Personen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit – insbesondere gegen Ausländer und Muslime – sind in Teilen der sächsischen Bevölkerung verbreitet. Eine Mehrheit der Sachsen ist der Meinung, dass Deutschland aufgrund der hier lebenden Ausländer in einem gefährlichen Maß „überfremdet“ sei. Einen Hinweis darauf, dass der geringe Ausländeranteil im Freistaat wahrgenommen wird, liefert die Erkenntnis, dass nur ein niedriger Prozentsatz der Auffassung ist, die persönliche Wohnumgebung sei in einem gefährlichen Maß „überfremdet“.

Hinsichtlich der Gefährdungsmomente der Demokratie wurden deutliche Diskrepanzen und Unstimmigkeiten gemessen. Einerseits stehen nahezu alle Sachsen hinter dem Prinzip des Minderheitenschutzes. Sie fordern, jeder müsse frei seine Meinung äußern dürfen. Andererseits ist eine Mehrheit der Meinung, Deutschland brauche eine starke Partei, die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert“ (dimap 2016, S. 38-39).

Die Sorgen der Sachsen stellen sich nach dieser Umfrage im Übrigen etwas anders dar als die „Ängste der Deutschen“:

Abbildung 3: Zukunftssorgen der Sachsen (dimap 2016)

Zukunftssorgen



Nun lese ich Ihnen einige mögliche negative Aussagen über die Zukunft vor. Sagen Sie mir bitte jeweils, ob Sie sich deswegen sehr große, eher große, eher geringe oder keine Sorgen machen? Machen Sie sich Sorgen,...

	Sehr große Sorgen	Eher große Sorgen	Eher geringe Sorgen	Keine Sorgen
...dass die Gegensätze zwischen Arm und Reich zunehmen	39	45	13	3
...dass der gesellschaftliche Zusammenhalt verloren geht	27	45	21	5
...dass es den kommenden Generationen in Deutschland schlechter gehen wird als uns heute	25	40	25	8
...dass die deutsche Kultur und Eigenart verloren geht	20	31	30	18
...dass Ihre Rente nicht zum Leben ausreicht	24	25	28	22
...dass es Ihnen persönlich insgesamt eher schlechter gehen wird	12	24	40	23
...dass Sie Opfer eines Terroranschlages werden	8	19	41	31
...dass Sie Ihren Arbeitsplatz verlieren (Nur Berufstätige)	9	17	41	31

Quelle: dimap

Bevölkerung ab 18 Jahren | Freistaat Sachsen | n=1.013 | Erhebungszeitraum: 8.8. bis 4.9.2016

8

All diese Ergebnisse verweisen darauf, dass die o.g. Merkmale von Globalisierung und Weltgesellschaft deutlich zu spüren sind und – zumindest in Deutschland - eher schlecht verarbeitet werden können. Das zeigt sich in einer Zunahme von Unsicherheit, einer Ablehnung der Pluralität von Lebensstilen, Angst vor Überfremdung und Kulturverlust, einer hohen Identifikation mit Nation anstelle von Weltgesellschaft, Politikverdrossenheit, Zukunftsängsten und steigendem Zuspruch zu populistischen Parteien, die vermeintlich einfache Antworten auf komplexe Entwicklungen bieten.

Es sind jedoch auch wichtige Hinweise für mögliche Ansätze weltbürgerlicher Bildung enthalten. Das wären z.B. in Sachsen die politische Gesprächsbereitschaft, der Wunsch nach bürgerschaftlichem Engagement sowie die Feststellung, dass Überfremdungsangst mit mangelnden Kontakten zu Migrant*innen korreliert. Auch Themen weltbürgerlicher Bildung - wie Gegensatz arm-reich, Risikogesellschaft,

gesellschaftlicher Zusammenhalt sowie Sorge um zukünftige Generationen - sind in den als Sorgen und Ängsten genannten Punkten enthalten und bieten Anknüpfungspunkte für Bildungsarbeit.

Die Deutschen fühlen sich also – vereinfacht gesagt – eher schlecht auf ein Leben in der Weltgesellschaft vorbereitet. Wie kann Bildung hier unterstützen? Welche pädagogischen Herangehensweisen an Theorien der Weltgesellschaft und Weltbürger*innentum existieren, untersucht das folgende Kapitel.

2.2. Pädagogische Rahmung Globalen Lernens

2.2.1. Ansätze weltbürgerschaftlicher Bildung

Wie der Kosmopolitismus an sich, sind auch Ideen zur weltbürgerschaftlichen Bildung und Erziehung schon alt. Bereits der von Comenius vorbereitete Bildungsbegriff ist im Kern universalistisch und kosmopolitisch angelegt und zielt auf das Überschreiten begrenzter Horizonte und die Verbesserung menschlicher Lebensverhältnisse im Weltmaßstab ab (Seitz 2009, S. 39).

Angesichts der zuvor beschriebenen (welt)gesellschaftlichen Entwicklungen stellt sich heute die Frage sehr dringlich, wie Bildung die Menschen unterstützen kann mit diesen Herausforderungen konstruktiv umzugehen. „Brauchen wir für das Leben in der globalen Welt noch Ideen wie die von Gleichheit und Gerechtigkeit oder reicht es aus, die Menschen auf permanente Veränderungen durch Lebenslanges Lernen einzustellen“ (Pfeiffer-Blattner 2012, S. 160)?

Im Folgenden sollen zwei häufig erwähnte und aktuell viel diskutierte Bildungskonzepte näher vorgestellt werden, die Überschneidungen mit dem Ansatz des Globalen Lernens aufweisen. Eine vollständige Übersicht sämtlicher pädagogischer Konzepte mit Bezug zur Weltgesellschaft ist aufgrund der Kürze der Arbeit nicht möglich. Auf das Konzept des Globalen Lernens als zentrales Thema dieser Arbeit wird im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Das Konzept der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE)“ entspringt dem Nachhaltigkeitsgedanken der Agenda 21¹² und entspricht deren pädagogischer Umsetzung, zu der sich die Bundesrepublik mit Unterzeichnung der Agenda 21 verpflichtet hat. BNE fand mit der gleichnamigen UN-Dekade (2005-2014) und dem UNESCO-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015-2019) zunehmend Aufmerksamkeit im Bildungsdiskurs und entwickelte sich in Deutschland zu einem Dach bzw. einer Marke, unter der auch andere Ansätze - wie das Globale Lernen oder die Umweltbildung - in den letzten Jahren wachsenden Einzug in die Bildungslandschaft fanden (vgl. Schreiber 2012, S. 26 ff). Im internationalen Diskurs wird allerdings BNE nur als ein Unterkonzept unter dem Dach des Globalen Lernens verstanden (vgl. Scheunpflug 2008, S. 3).

BNE ist in den 2015 von den Vereinten Nationen beschlossenen „Sustainable Development Goals (SDGs)“¹³ explizit enthalten¹⁴. BNE ist also keine Bildungskonzeption, die sich aus pädagogischen Theorien ableitet, sondern ein Konzept, das aus einer internationalen politischen Willensbildung heraus entstanden ist (vgl. Rost 2005, S. 14). Insofern steht dahinter ein funktionalistischer Bildungsbegriff, der die Lernenden zur Erfüllung einer bestimmten Aufgabe, die politisch festgelegt und vorgegeben wurde, befähigen soll (vgl. Wettstädt 2015).

Vor allem der „Orientierungsrahmen zum Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BMZ et. al. 2007) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) befeuert die Nachfrage nach BNE Angeboten seitens der Schulen, indem er konkrete Hilfen für die curriculare Strukturierung des Lernbereiches anbietet. Im Bereich der Erwachsenenbildung spielen v.a. lokale Agendaprozesse in Veranstaltungen und Mitwirkungsmöglichkeiten in der „Lokalen Agenda“ eine Rolle.

12 vgl. S. 22 dieser Arbeit

13 vgl. S. 23 dieser Arbeit

14 SDG Ziel 4.7: Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen.

BNE soll „Menschen befähigen und über die Bewertung von Umweltveränderungen motivieren, sich an einer gesellschaftlichen Entwicklung zu beteiligen, die die Lebensqualität der jetzt lebenden Menschen einander angleicht und die Entfaltungsmöglichkeiten zukünftiger Generationen nicht einschränkt“ (ebd.). BNE ist ein stark kompetenzorientiertes Konzept.

Ein umfassender Ansatz wurde in Deutschland unter dem Konzept der Gestaltungskompetenz von Gerhard de Haan entwickelt (vgl. de Haan 2008, S. 31). „Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalyse und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische, soziale, zusätzlich auch politisch-demokratische und kulturelle Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können [...].“ Die Gestaltungskompetenz gliedert sich in 10 Teilkompetenzen auf (ebd., S. 32):

1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
2. Vorausschauend denken und handeln
3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
4. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
5. an Entscheidungsprozessen partizipieren können
6. Andere motivieren können, aktiv zu werden
7. die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
8. selbstständig planen und handeln können
9. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können
10. sich motivieren können, aktiv zu werden

Allerdings weist De Haan (2008, S. 40) darauf hin, dass „Kompetenzen nicht mit Bildung gleichzusetzen“ sind und BNE mehr umfasst, als sich im Kompetenzkonzept abbildet. Bildung hat nicht das Ziel bloßer Nützlichkeit und Verwertbarkeit, sondern erlaubt, sich in der Welt zurecht zu finden und zu orientieren. Diesem Ziel kann sich durch Erlangung von Teilkompetenzen angenähert werden, erschöpft sich aber nicht in ihnen. Ebenso betont er, dass Orientierungen nicht automatisch in beobachtbaren

Handlungen der Subjekte münden (ebd.).

BNE fungiert in der Praxis - wie oben beschrieben - eher als „Dach“ für verschiedene andere Ansätze aus Umweltbildung, Globalem Lernen, Menschenrechtsbildung, interkultureller Bildung etc. Daher hat es je nach Charakter der Anbieter*innen unterschiedliche Ausrichtungen.

Obwohl sich Akteur*innen des „Globalen Lernens“ in der Regel zu BNE bekennen, setzen sie doch kritische Akzente. Vor allem eine Überbetonung des ökologischen Aspektes der BNE seitens der Umweltbildungsakteur*innen wird befürchtet und in der Praxis beobachtet. So haben sich „Globales Lernen“-Akteur*innen bspw. für die Einbeziehung einer politischen Dimension in das Leitbild nachhaltiger Entwicklung, für die stärkere Berücksichtigung kultureller Vielfalt und der Menschenrechtsfragen sowie für den Grundsatz des Empowerment und für selbstbestimmte Lernprozesse eingesetzt (vgl. Schreiber 2012, S. 29 ff.). Häufig wird BNE und „Globales Lernen“ synonym verwendet. Auch in der Akteurslandschaft gibt es viele personelle Überschneidungen.

Global Citizenship Education (GCE)

Auch Global Citizenship Education ist ein Schirm für verschiedene Konzepte, unter dem auch das Globale Lernen gesehen werden kann. Während sich aber BNE auf den Aspekt der Nachhaltigkeit fokussiert, nimmt GCE die politische Anteilnahme und Teilhabe in den Blick.

„Global Citizenship Education reagiert auf die Globalisierung durch Erweiterung des Blickwinkels der politischen Bildung auf die Weltgesellschaft, übernimmt die ethische Werthaltung der Friedenspädagogik und Menschenrechtsbildung, stützt sich auf die weltgesellschaftliche Perspektive des Globalen Lernens, das sich nicht nur mit globalen Themen, sondern speziell mit der Verbindung von Globalem und Lokalem zum Glokalem beschäftigt und verbindet vor allem diese drei pädagogischen Richtungen durch das Konzept der global citizenship als politischer Anteilnahme und Teilhabe am (weltpolitischen) Geschehen“ (Wintersteiner et. al., S. 3 ff).

Im Zentrum der GCE steht die Frage, wie die Erziehung zu verantwortlichen Weltbürger*innen aussehen kann, die in ihrem privaten Umfeld, in ihrer beruflichen wie in ihrer staatsbürgerlichen Funktion das ethische Ziel einer friedlichen Weltgesellschaft vor Augen haben und sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten dafür einsetzen (Wintersteiner et. al., S. 3 ff).

GCE hat sich als pädagogische Richtung in den letzten Jahren international stark etabliert. Auch GCE hat durch UN und UNESCO eine Stärkung der Aufmerksamkeit erfahren: 2012 bezeichnete UN Generalsekretär Ban Ki-moon Bildung als ein Mittel, um „global citizenship“ zu fördern und legte dies als einen Schwerpunkt seiner „Education First“ Initiative fest (ebd., S. 4). Daraufhin hat die UNESCO 2013 Global Citizenship Education zur neuen pädagogischen Leitlinie erkoren.

Man unterscheidet in der GCE zwei grundlegende Herangehensweisen – den individuell-humanitären Ansatz und den strukturell-politischen Ansatz (ebd. S. 10 ff).

Der individuell-humanitäre Ansatz wird auch als „global citizen“ Ansatz bezeichnet, denn er konzentriert sich auf die Erlangung von Eigenschaften, die die Weltbürger*in von heute auszeichnen im Sinne von Wissen, Kompetenzen, Werten und Einstellungen. Die Subjektorientierung dieses Ansatzes wird von den Autor*innen einerseits als Stärke gesehen, zum anderen aber auch kritisiert, denn er läßt strukturelle Probleme aus dem Blick. Global Citizenship wird als bewusste individuelle Entscheidung betrachtet, deren Handlungshorizont bei relativ wirkungslosem kritischem Konsum und moralischer Empörung endet. (vgl. Wintersteiner et. al. 2015, S. 12). Sie bevorzugen daher die zweite Herangehensweise.

Der strukturell-politische bzw. „global citizenship“ Ansatz (vgl. ebd. S. 12 ff.) fragt nicht nur nach den persönlichen, sondern auch nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen für global citizenship. Er wirft einen kritischen Blick auf internationale Krisen, Probleme und Entwicklungen (wie Klimawandel, Kriege, Hunger, Menschenrechte usw.) und beschäftigt sich mit der Weltordnung (wie internationale Beziehungen, internationales Recht, politische Handlungsmöglichkeiten etc.).

Die normative Leitlinie des Ansatzes ist die der „Weltinnenpolitik“. Das heißt, dass im globalen Maßstab dieselben Bedingungen gelten sollen wie innerhalb demokratisch verfasster Staaten, also globale Demokratie, Menschenrechte, Gewaltfreiheit, globale Gerechtigkeitskonzepte und transnationale Staatsbürgerschaft (politische Rechte über

die national gebundene Staatsbürgerschaft hinaus). Die Schwierigkeit dieses Konzeptes liegt darin, dass „citizenship“ (also Staatsbürgerlichkeit mit Rechten und Pflichten für Bürger*innen) bisher an Staaten gebunden ist. Somit ist „global citizenship“ eine Utopie, die aber sehr konkret nach Voraussetzungen und Möglichkeiten fragt, Strukturen für demokratische Mitbestimmung über den Nationalstaat hinaus und Verrechtlichung der internationalen Beziehungen zu entwickeln (ebd.).

Für die praktische Umsetzung von GCE (in der Schule) verweisen Wintersteiner et. al. (2015, S. 22 ff.) auf ein Modell von Osler und Starkey (2005), das drei Dimensionen der GCE erkennt: die Beschäftigung mit dem Status von global citizenship (also z.B. mit Rechten oder der EU-citizenship als Schritt in Richtung global citizenship), die Beschäftigung mit Praxis (wie Aktionsformen, Kampf um eigene Rechte und die von anderen) und mit Gefühl (wie nationale vs. kosmopolitische Identität, lokale und soziale Zugehörigkeiten). Auch die Beschäftigung mit problematischem historischem Erbe (mit den Stichworten Kolonialismus, Holocaust und Hiroshima) wird als grundlegender Bestandteil von GCE gesehen (ebd.).

Auch Global Citizenship Education wird gelegentlich mit Globalem Lernen synonym verwendet. Der Begriff ist im deutschen Diskurs allerdings erst vor kurzem aufgetaucht.

2.2.2. Globales Lernen als pädagogischer Ansatz

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt wurde, welche Herausforderungen durch die Prozesse von Globalisierung und Weltgesellschaft für Gesellschaft und Individuen entstehen und erste pädagogische Herangehensweisen aufgezeigt wurden soll nun schließlich auf den „Globales Lernen“ genannten Ansatz eingegangen werden. Globales Lernen stellt im deutschsprachigen Raum den üblichsten Zugang zur Bearbeitung von weltgesellschaftlichen Thematiken dar und steht daher im Fokus dieser Arbeit.

Begriff und Entstehung Globalen Lernens

Es soll hier nur ein kurzer Blick auf die Wurzeln und den Begriff des Globalen Lernens geworfen werden, bevor wir uns in den nächsten Kapiteln ausführlicher mit den dahinterstehenden Konzepten befassen werden.

Globales Lernen ist eigentlich ein irreführender Begriff. Zunächst „Lernen“: Es geht beim Globalen Lernen nicht um Lernprozesse von Individuen, sondern um pädagogische Konzepte, die auf didaktische Gestaltung von Lehr-Lernarrangements abzielen. Der Begriff wurde aus dem englischen „global education“ übersetzt. Eine treffendere Übersetzung ins Deutsche wäre laut Seitz (2002, S. 10) „Globale Bildung“. Jedoch hat sich Globales Lernen seit Beginn der 90er Jahre als gängiger Begriff im deutschsprachigen Raum eingebürgert (vgl. Scheunpflug 2012a, S. 89). Synonym dazu wird auch der etwas ältere Begriff „entwicklungspolitische Bildungsarbeit“ verwendet, der aber zunehmend durch Globales Lernen abgelöst wird.

Zweitens „Global“: Manchmal wird Globales Lernen mit ganzheitlichem Lernen gleichgesetzt, im Sinne von „allumfassend, mit allen Sinnen“. Oder ganz simpel mit Lerninhalten, die sich mit dem Konzept der Globalisierung beschäftigen. Beides sind zwar durchaus Aspekte Globalen Lernens, der Ansatz weist aber weit darüber hinaus.

Globales Lernen hat seine Ursprünge zum einen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von NRO, zum anderen in der kirchlichen Bildungsarbeit mit Bezug zur „Dritten“ bzw. mittlerweile „Einen Welt“. Einen guten Überblick über die Entwicklungsschritte des Globalen Lernens in Deutschland bildet die folgende Graphik (siehe DEAB et al. 2014, S. 3). Zur weiteren Vertiefung empfiehlt sich hier Scheunpflug/ Seitz 1995.

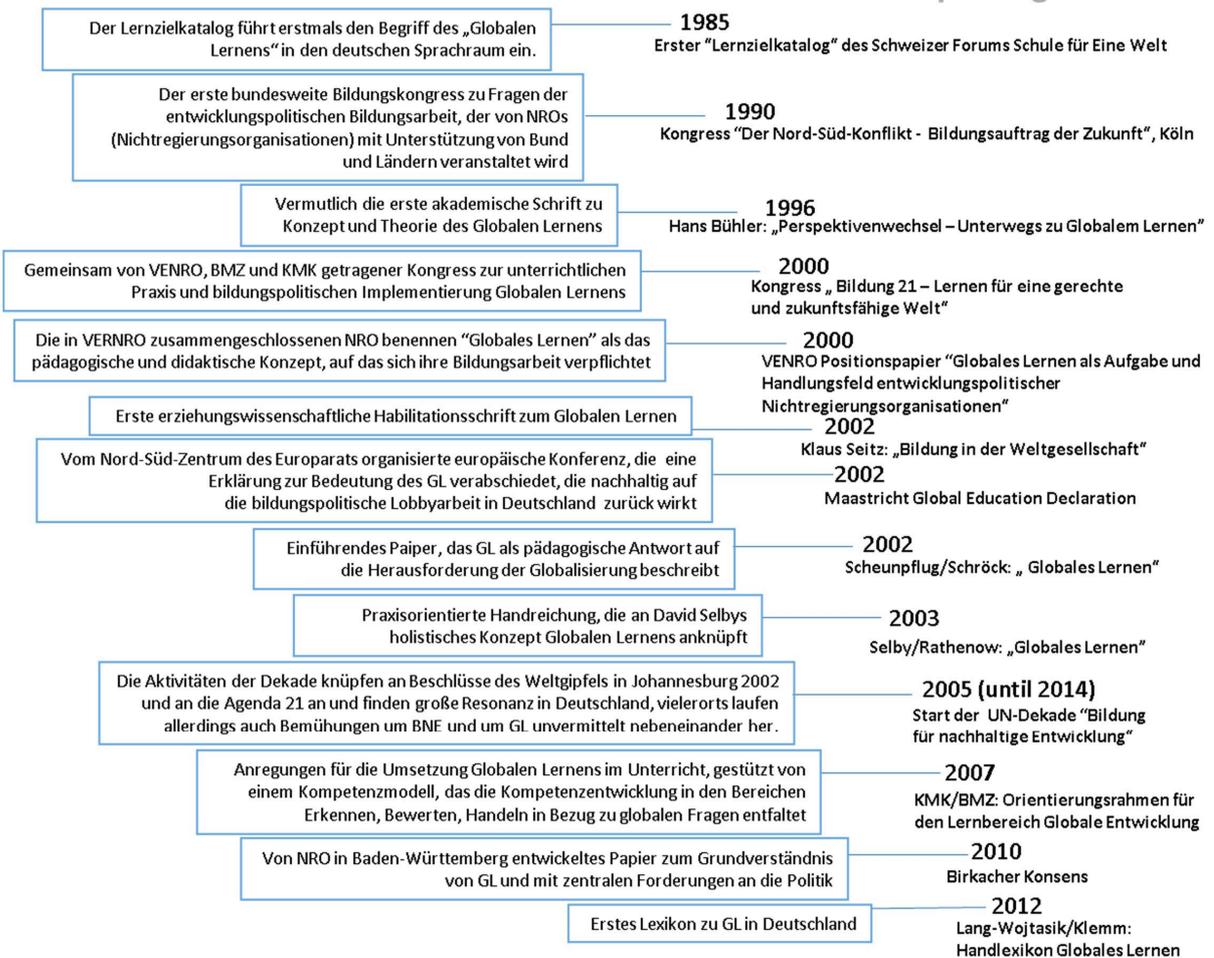
Abbildung 4: Entwicklung des Globalen Lernens in Deutschland (DEAB et al. 2014)¹⁵

15 Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg

Vorläufer Globalen Lernens in Deutschland



Globales Lernen im deutschsprachigen Raum



Konzeptionen Globalen Lernens

Beim Globalen Lernen als pädagogischer Ansatz handelt es sich nicht um ein einheitliches Konzept, sondern um ein ganzes Bündel heterogener Bemühungen, „die von dem Anliegen geleitet sind, der Entwicklung zur Weltgesellschaft in pädagogischer Theorie und Praxis Rechnung zu tragen“ (Seitz 2002, S. 9). Globales Lernen lässt sich nur schwierig präzise definieren (ebd., S. 378).

Das hängt mit zwei Faktoren zusammen. Zum einen ist Globales Lernen, zumindest im deutschsprachigen Raum, „kein didaktisches Programm, das am grünen Tisch von Bildungspolitikern oder Erziehungswissenschaftlerinnen entworfen worden wäre“ sondern ein Begriff für eine vielfältige, engagierte Praxis aus dem Spektrum entwicklungspolitischer und kirchlicher NROs (ebd.).

Zum anderen liegt die Unschärfe im Gegenstand des Globalen Lernens selbst begründet: „Ein Bildungsprozess, der sich auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit der entstehenden Weltgesellschaft einlässt [...] wird nicht umhinkommen, diese Widersprüche selbst widerzuspiegeln und zum Ausdruck zu bringen“ und „So wenig es eine standortunabhängige Beschreibung der globalen Lage gibt, so wenig kann es eine standortunabhängige Beschreibung der Ziele und Aufgaben Globalen Lernens geben“ (ebd.). Hiermit weist Seitz darauf hin, dass es - je nachdem ob man Globalisierung eher als Chance oder Gefahr, als Opfer oder als Nutznießer*in, eher abstrakt oder ganz konkret wahrnimmt - unterschiedliche Bildungsansätze geben muss.

Im Anschluss sollen zwei grundsätzliche Strömungen von Konzepten zunächst allgemein und dann an je einem Beispiel vorgestellt werden. Schließlich wird ein Querschnittsansatz aus dem schulischen Bereich kurz angerissen. Hartmeyer (2012, S. 119 ff) beschreibt die beiden grundlegenden Zugänge:

„Im handlungstheoretischen Zugang stehen die entwicklungspolitischen Zielsetzungen im Mittelpunkt, zu deren Erreichung eine entsprechende Bildung einen wichtigen Beitrag leisten kann und soll. Die Annahme dahinter ist, dass durch Erziehung die Befreiung des Menschen und damit gesamter Gesellschaften möglich ist. Die Gefahr eines solchen Zugangs ist, dass er zu einer Postulativpädagogik führt, d.h. über Bildung vorbestimmte Ergebnisse herstellen zu wollen“ (ebd.). Ergänzend dazu wird

diesem Ansatz ein holistisches (ganzheitliches) Welt- und Menschenbild sowie normative Bildungsziele wie Solidarität, Toleranz, Empathie, Gerechtigkeit oder Nachhaltigkeit zugeordnet (Scheunpflug und Uphues 2010, S. 78). Vertreter*innen dieses Zugangs sind z.B. Bühler, Pike, Selby und Rathenow aber auch der in der Globales Lernen-Szene einflussreiche Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) e.V. mit 100 Mitgliedsorganisationen der deutschen entwicklungspolitischen Szene (ebd.).

„Im systemtheoretischen Zugang werden vor allem Fragen in den Mittelpunkt gerückt, die sich mit der komplexen Weltentwicklung, mit Kontingenz, d.h. der Unsicherheit zukünftiger Entwicklungen und der Entstehung einer Weltgesellschaft beschäftigen. Die Erziehungstheorie dahinter sagt aus, dass Lernen nicht als Vermittlung von Wissen und Werten funktioniert, sondern nur selbstorganisiert. Der Pädagogik kommt demzufolge die Aufgabe der Ermöglichung und Ermächtigung zu“ (Hartmeyer 2012, 119 ff.). Vertreter*innen dieses Zugangs sind bspw. Scheunpflug, Schröck, Treml und Asbrand (Scheunpflug/ Uphues 2010, S. 78).

Die Kontroverse, die um diese beiden Ansätze insbesondere Ende der 90er Jahre geführt wurde, wird als „Paradigmenstreit“ bezeichnet (vgl. Scheunpflug/ Uphues 2010, S. 77). Die Unterschiede zwischen diesen Ansätzen sind (aus eigener Erfahrung, siehe auch Scheunpflug 2008, S.2) den meisten Akteur*innen Globalen Lernens nicht bewusst, denn ein Diskurs darüber wird derzeit kaum geführt. Dennoch dürften sie unbewusst von hoher Bedeutung und handlungsleitend sein, wie man in der Festlegung von Prioritäten in didaktischen Materialien sehen kann (ebd.). Asbrand und Scheunpflug stellen fest, dass handlungstheoretische Konzepte seit den 2000er Jahren theoretisch nicht mehr aktiv vertreten werden (2014, S. 405). Demgegenüber steht, dass man gerade im Umfeld (entwicklungs-)politisch engagierter NROs zum handlungstheoretischen Zugang tendiert, wie sich im Verständnis Globalen Lernens, das VENRO e.V. in fünf Punkten formuliert, zeigt (vgl. VENRO 2000).

VENRO – handlungstheoretischer Zugang

Leitbild: Globales Lernen ist dem Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 verpflichtet. Außerdem sind „soziale Gerechtigkeit“ und „Parteinahme für die Leidtragenden des Globalisierungsprozesses“ normative Leitbilder.

Menschenbild: Die Möglichkeit, an einem Diskurs über Ziele und Strategien der gesellschaftlichen Entwicklung gleichberechtigt teilhaben zu können, ist notwendige Voraussetzung der menschlichen Entwicklung. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, Individuen wie Gemeinschaften in der Artikulation ihrer Interessen und im partnerschaftlichen Diskurs wie auch bei der gewaltfreien Lösung von Interessenskonflikten zu unterstützen.

Gleichzeitig muss durch die politischen Kräfte auf die Befreiung der Menschen aus Verhältnissen, die ihre Partizipation verhindern, hingewirkt werden. Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung sind daran zu messen, inwieweit es ihnen gelingt, Rahmenbedingungen zu gestalten, die die Selbstorganisation und Selbstkompetenz von Personen und Individuen stärken. „Empowerment“ kann man in Bildungszusammenhängen nicht von außen vermitteln - die Lernenden sind vielmehr als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses zu begreifen. Globales Lernen muss daher auch von den eigenen Erfahrungen, Problemen und Interessen der Lernenden ausgehen.

Gegenstand: Es geht darum, den Auswirkungen des eigenen Handelns in Raum und Zeit nachzuspüren und so die Präsenz ferner Ereignisse im Nahbereich zu erfahren. Globales Lernen befasst sich vor allem mit der Frage, welche Rolle wir als Teil einer multikulturellen Weltgesellschaft spielen. Dabei kommt es darauf an, die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen und sich selbst vom Anderen her zu denken.

Methode: Globales Lernen ist ein ganzheitlicher, partizipatorischer, lebenslanger Lernprozess. Methodenvielfalt und Perspektivenwechsel spielen eine wichtige Rolle. Sie sollen auch dazu beitragen, Komplexität durchschaubarer und Ungewissheit und unlösbare Widersprüche erträglich zu machen. Globales Lernen wirkt dem Dominanzdenken entgegen und hinterfragt Stereotypen, Fremd- und Selbstbilder. Da

globale Vielfalt nicht allein durch die Erkundung realer Lebenswelten im Nahbereich angemessen erschlossen werden kann, ist die Medienerziehung im Rahmen des Globalen Lernens wichtig.

Gleichzeitig sind auch sinnliche und erfahrungsorientierte Lernwege einzuschlagen. Globales Lernen darf nicht nur globale Risiken zum Thema machen. Es muss auch faszinierende, Freude und Neugier weckende Zugänge zur kulturellen und politischen Kreativität der Menschen in anderen Regionen der Welt erschließen. Die Arbeit an der praktischen Umsetzung der gewonnenen Einsichten und Erfahrungen ist zudem als notwendiges Element des Lernprozesses zu sehen. Die Werte und Ziele, die im Lernprozess erarbeitet werden, müssen in den Bildungsmethoden und in der Infrastruktur, in die die entsprechenden Bildungsmaßnahmen eingebettet sind, selbst zum Ausdruck kommen. Jede Bildungsaktivität muss von den Interessen und Lebenslagen der Lernenden ausgehen.

Lernziel: Globales Lernen will Menschen darin unterstützen, Globalität wahrzunehmen, sich selbst mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten im weitgespannten Netz sozialer und wirtschaftlicher Entwicklung zu verorten und individuelle sowie gesellschaftliche Lebensgestaltung an offenen und zu reflektierenden Wertvorstellungen zu orientieren. Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Es fördert die Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltansichten, beleuchtet die Voraussetzungen der eigenen Position und motiviert und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden (vgl. VENRO 2000).

Diese Vorstellung von Globalem Lernen hat sich aus Sicht VENROS bis heute nicht wesentlich geändert. In verschiedenen Diskussionspapieren in den Jahren 2005, 2009 und 2014 wurden einzelne Aspekte ergänzt bzw. verstärkt (vgl. VENRO 2014). 2005 wurde beispielsweise betont: „Notwendig scheint es, dass [Globales Lernen] den hergebrachten Nahhorizont der Ethik verlässt und das >Prinzip Verantwortung< auf eine weltbürgerliche Perspektive hin erweitert“ (ebd., S.5). Auch wurde der Hinweis auf eine geschlechtergerechte Didaktik gegeben (ebd.).

2014 wird noch einmal sehr deutlich auf den Perspektivwechsel als absolut notwendige Schlüsselkompetenz hingewiesen, die zur „Grundhaltung“ werden soll (ebd., S. 8). Außerdem soll die „kritische Offenheit und Reflexionsfähigkeit“ gefördert werden und ein „bewusster Einsatz von Emotionen“ gepflegt werden (ebd.). Schließlich wird dafür

plädiert „unsere kulturellen Kompassnadeln von interkulturell auf transkulturell neu zu justieren“. Damit wird ein Konzept präferiert, dass sich – ausgehend von der eigenen dynamischen Transkulturalität - eher an Gemeinsamkeiten orientiert und Unterschiede wertschätzend anerkennt (ebd., S. 14-15).

VENRO verfasste 2012 einen Katalog von Qualitätskriterien der entwicklungspolitischen Bildung als Leitbild für seine Mitglieder. Er behandelt detailliert Aspekte in der Qualität der Vorbereitung (wie man ein Projekt plant und evaluiert), der inhaltlichen Qualität (hinsichtlich Globalität, Komplexität, Mehrperspektivität, Interdisziplinarität, Thematisierung von Wissen und Nichtwissen sowie Denken in Alternativen), der didaktisch/ methodischen Qualität (Teilnehmerorientierung, Methodenvielfalt, Prinzip der Gleichstellung, Kompetenzorientierung und Partizipation) und der Qualität von Bildungsmaterialien (vgl. VENRO 2012b).

VENROs Ansatz hat bisher den Charakter eines (unverbindlichen) Leitbildes für die Bildungsarbeit seiner Mitglieder und einer politischen Forderung, die beispielsweise bei der Überarbeitung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BMZ 2007, KMK 2015) eingebracht wurde. Theoretisch und empirisch ist der Ansatz meines Wissens nach nicht weiter unterlegt worden.

SCHEUNPFLUG – systemtheoretischer Zugang

Annette Scheunpflug ist eine typische Vertreterin des systemtheoretischen Zugangs. Sie hat zahlreiche Veröffentlichungen zu diesem Ansatz geleistet. Da das meist zitierte Hauptwerk zum ursprünglichen Konzept Scheunpflugs (Scheunpflug/ Schröck 2002: Globales Lernen) nicht mehr erhältlich ist, entnehme ich die folgende Darstellung anderen Texten der Autorin (Scheunpflug 2000, 2008, 2011) und der Sekundärliteratur (Trisch 2005, Asbrand 2009, Overwien/ Rathenow 2009c, Kater-Wettstädt 2015).

Ausgangspunkt ist bei Scheunpflug die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft in Anlehnung an die Systemtheorie Niklas Luhmanns, wie sie auf S. 12 ff dieser Arbeit dargestellt wurde. „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“ (Scheunpflug/ Schröck 2002 zitiert nach Kater-Wettstädt 2015, S. 35).

Daraus ergeben sich eine Reihe von Lernherausforderungen, die sich in sachlicher, sozialer und zeitlicher Dimension zeigen (vgl. Trisch 2005, S.77). Einen Überblick bietet die folgende Tabelle:

Abbildung 5: Lernherausforderungen angesichts der Globalisierung (Scheunpflug 2011), S. 210)

Dimension	Globalisierung	Konsequenzen	Lernherausforderungen
Sachliche	Zunehmende Ausdifferenzierung, steigende Komplexität der Problemlage	Wachsendes Wissen und gleichzeitiges Nichtwissen	Allgemeinbildung als weltgesellschaftliche Anschlussfähigkeit Beschäftigung mit der Weltgesellschaft Einüben in den Umgang mit sachlichen Widersprüchen und in Perspektivwechsel Erwerb von Wissen über die Weltgesellschaft Wissen und Kompetenz im Umgang mit Nicht-Wissen Unterscheidung zwischen Rationalität und Glauben
Zeitlich	Akzeleration	Zunehmende Differenz von Sicherheit und gleichzeitiger Unsicherheit	Entscheidung über Wichtiges und Unwichtiges Bewusstmachen des schnellen sozialen Wandels Strukturierungs- und Methodenkompetenz
Räumlich	Fehlende Verortung, Glokalität, Netzwerke	Zunehmende lokale Relativierung und fehlender Bezug zum Raum	Denken und Arbeiten in Netzwerken Denken und Arbeiten in virtuellen Räumen
Sozial	Kulturelle und religiöse Pluralität	Zunehmende Differenz von Vertrautheit und Fremdheit	Kennenlernen unterschiedlicher Menschen und Lebensstile Erwerb interkultureller Kommunikationskompetenz und differenzierter Sprache Sprachliche Selbstreflexion, Sozialerfahrung

Diese Lernherausforderungen sollen pädagogisch bearbeitet werden. Das Leitziel ist dabei „der `souveräne Mensch´, der globale Entwicklungen mit lokaler Handlungsfähigkeit in Übereinstimmung bringen kann“ (Scheunpflug/ Schröck 2002 zitiert nach Kater-Wettstädt 2015, S. 35).

Nun wird evolutionstheoretisch erklärt, wie Menschen in stammesgeschichtlicher Anpassung an ihre Umwelt Problemlösestrategien entwickelt haben: zum einen durch Spezialisierung auf den Nahbereich, zum anderen durch Spezialisierung auf

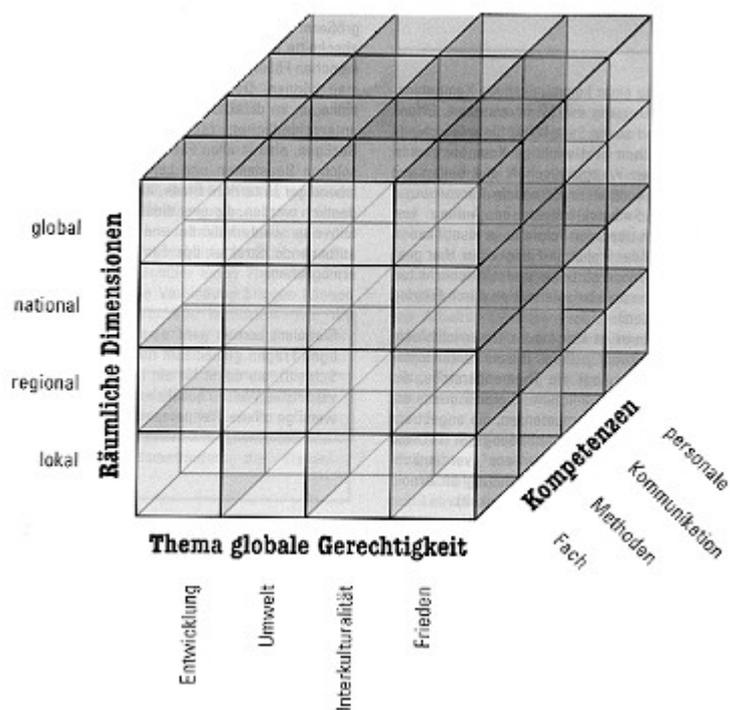
Problemlösung in linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen (ebd., S. 78). Beide Strategien sind aber der Komplexität der Weltgesellschaft nicht gewachsen. Nach Scheunpflug gibt es zwei erfolgversprechende Reaktionsmöglichkeiten: die Komplexitätsreduzierung und die Erhöhung der Eigenkomplexität.

Komplexionsreduzierung kommt in der Praxis zum einen als fundamentalistische oder populistische Parolen daher, kann aber auch den Anschluss an identitätsstiftende Gruppen wie Vereine, Subkulturen o.ä. bedeuten. Sie kann auch im schulischen Rahmen als didaktische Reduzierung genutzt werden.

Die Erhöhung der Eigenkomplexität und die Unterstützung bei der Suche nach persönlicher Orientierung werden als Lernziele für Globales Lernen festgehalten (ebd., S. 80). Außerdem wird auch die Entwicklung einer „Vision einer humanen Weltgesellschaft“ genannt, ohne das näher ausgeführt wird, worin diese normative Vision besteht (ebd.).

Zur didaktischen Umsetzung haben Scheunpflug und Schröck einen „didaktischen Würfel“ entwickelt. Er beinhaltet die Themen der Weltgesellschaft, die räumlichen Dimensionen sowie die Kompetenzen, die zur ihrer Bewältigung nötig sind.

Abbildung 6: Didaktischer Würfel (Overwien/ Rathenow 2009c, S. 112)



Auch hier taucht ein normativer Begriff auf: Globale Gerechtigkeit als Oberthema Globalen Lernens. Bezüglich der Themen ergänzen Scheunpflug und Schröck (2000, S. 16 zitiert nach Overwien/ Rathenow 2009c, S. 111): „In Konzepten Globalen Lernens macht es kaum noch Sinn, einen fest umrissenen Themenkanon präsentieren zu wollen. In einer eng vernetzten und globalisierten Weltgesellschaft kann an vielen gesellschaftlichen Themen über diese Weltgesellschaft gelernt werden, Themen Globalen Lernens sind die Themen, die sich mit Überlebensproblemen von Menschen befassen und diese werden je nach Zeit- und Kulturkontext unterschiedlich sein“.

Die räumliche Dimension bedeutet, dass alle Themen in je globaler, nationaler, regionaler und lokaler Perspektive betrachtet werden können. Als zu erlangende Schlüsselkompetenz wird der Umgang mit Ungewissheit, Unsicherheit und Nichtwissen aufgeführt. Dazu gehören vier Unterkompetenzen: Fachkompetenz (kognitives Wissen, Verstehen, Urteilen), Methodenkompetenz (Fähigkeiten wie Exzerpieren, Recherchieren, Strukturieren) und Kommunikationskompetenz (Zuhören, Fragen, Diskutieren, sensibler Umgang mit Muttersprache und Fremdsprachen sowie Körpersprache) und personale Kompetenz (Selbstvertrauen, Werthaltungen, Toleranz- und Empathiefähigkeit, Ertragen von Widersprüchen und Unsicherheiten) (vgl. Trisch 2005, S. 80 ff.)

Zum methodischen Lehr-Lernarrangement wird angemerkt, dass es dazu beitragen soll, die Eigenaktivität der Lernenden zu fördern. Als Beispiele dienen das Brainstorming, Assoziationsbilder, Lernzirkel, Zukunftswerkstatt u.a. (ebd.).

Scheunpflug ergänzt 2011 (S. 211) weitere „Anregungen für das Lehren“:

- Reflexion mit Handlungsoptionen verknüpfen: die Forschungsergebnisse von Barbara Asbrand (2009)¹⁶ zeigen, dass sich zumindest bei Jugendlichen eine weltgesellschaftliche Orientierung besser anbahnen lässt, wenn theoretische Reflexionen im Unterricht mit praktischen Handlungsoptionen - wie bspw. Schülerfirmen - verknüpft werden.
- Begegnungen: exemplarische Begegnungen - wie bei Reisen, Austausch, Einladen von Gästen, in sozialen Medien usw. - bestärken die Lerneffekte. Dabei muss allerdings die vermeintliche Authentizität reflektiert werden, sonst kann es sogar zu einer Verstärkung von Vorurteilen kommen.

16 siehe S. 56 dieser Arbeit

- Ästhetisierung: Form und Inhalt müssen gut verknüpft werden, um den steigenden Ansprüchen an Ästhetik und Performance gerecht zu werden.
- Netzwerke knüpfen und sich in ihnen bewegen: Netzwerke in Bildungsangebote einzubinden und die Möglichkeit zur eigenen Vernetzung zu geben, erhöht die Orientierungskompetenz.
- Schließlich wird noch auf die Bedeutung von (sozialen) Medien als Formen, „sich selbst zu inszenieren und der Weltgesellschaft zuzuordnen“ und dem Internet als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Gleichzeitigkeit regionaler und universeller Kulturen und Strukturen hingewiesen (ebd., S. 212-213) .

Es konnten im Rahmen dieser Arbeit zwei empirische Studien identifiziert werden, die sich mit Aspekten der Realisierung des systemtheoretischen Ansatzes mit der Zielgruppe Jugendliche beschäftigen. Sie liefern interessante Erkenntnisse bezüglich der erwarteten und tatsächlichen Wirkung Globalen Lernens, die auch für die Arbeit mit der Zielgruppe Erwachsene nicht uninteressant sein dürften.

Empirische Studien zum systemtheoretischen Ansatz

Barbara Asbrand (2009) untersuchte, wie sich bei Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Bereich Handlungsfähigkeit in Bezug auf globale Themen entwickelt. Für die Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit identifiziert sie Strategien zur Komplexitätsreduzierung als Voraussetzung (ebd., S. 229 ff.). So hatten Jugendliche, im Gymnasium zwar einen hohen Grad an Reflexivität und Perspektivität erlangt und waren sich der Begrenztheit ihres Wissens bewusst. Dies führte allerdings dazu, dass sie Handlungsmöglichkeiten eher skeptisch beurteilten und passiv blieben. „Schulisch vermitteltes Wissen bleibt kommunikatives Wissen, das nicht handlungspraktisch wird“ resümiert Asbrand (S. 239).

Schüler*innen, die sich zusätzlich zu dem im Gymnasium vermittelten Wissen außerschulisch engagierten, orientierten sich dabei an der Metaerzählung der jeweiligen Organisation, die eine Komplexitätsreduzierung anbot (à la „wenn du dich bei uns einbringst, wird die Welt besser“). Dadurch erlebten sie sich als handlungsfähig, beschrieben sich als aktiv und pflegten eine optimistische Sichtweise auf die Zukunft (ebd., S. 238). Vor allem Handlungskontexte, die partnerschaftlich organisiert sind, also nicht paternalistisch durch Spenden sammeln quasi „von oben

herab“ helfen, fördern dabei eine kosmopolitische Weltsicht. Dies können beispielsweise Aktivitäten in internationalen Netzwerken oder Partnerschafts- oder Austauschprojekte sein, so sie denn tatsächlich „auf Augenhöhe“ stattfinden (vgl. ebd.).

Lydia Kater-Wettstädt (2015) untersuchte die Komponenten Nichtwissen, Perspektivübernahme und Handlungsaufforderungen durch Beobachtung von schulischem Unterricht. Es zeigt sich, dass Schüler*innen, die in einem Modus sind, der Nichtwissen als Potential begreift, besser in der Lage sind, damit umzugehen als solche, die es als Defizit sehen. In welchem Modus sie sich befinden, liegt in erster Linie an der Lehrperson und deren Erwartungen an die Klasse. Es hängt aber auch vom Unterrichtsmaterial ab (ebd., S. 255).

Gleiches gilt für die Möglichkeit des Perspektivwechsels: wenn die Klasse in einem Modus ist, alle von der Lehrperson oder dem Material vorgegebenen Themen und Perspektiven reproduzieren zu sollen, tut sie das in der Regel auch, ohne die Standortgebundenheit der Informationen zu erkennen. Wenn allerdings ein Modus der „Ko-Produktion“ herrscht, also die Schüler*innen als potentielle Expert*innen und am Thema Interessierte angesprochen werden, können sie durchaus mehrere Perspektiven beleuchten und den eigenen Standpunkt reflektieren. Eine echte Perspektivübernahme konnte allerdings nicht beobachtet werden, da das Verständnis von Perspektivität auf kommunikativer Ebene verblieb (ebd.).

Für den Umgang mit Handlungsaufforderungen (i.d.R. zu „nachhaltigem“ oder „gerechtem“ Handeln im Alltag, außerhalb der Schule) wurde drei Modi beobachtet: Wurden Handlungsaufforderungen als zu reproduzierendes Thema betrachtet (wiederum bedingt durch Lehrperson und Materialien), wurden sie nicht als Aufforderung zum eigenen Handeln verstanden, sondern lediglich als Information widergegeben. Im zweiten Modus reflektieren die Jugendlichen zwar über ihr eigenes Nicht-Handeln, weisen Handlungsaufforderungen allerdings mit Entschuldigungs- und Legitimationsstrategien ab, Verantwortung wird an andere Akteur*innen delegiert. Im dritten Modus werden die Aufforderungen politisch reflektiert: politische Macht wird als notwendige Bedingung für wirksames Handeln erkannt. Handlungsoptionen werden zwar nicht grundsätzlich abgelehnt, aber auch nicht für den individuellen Handlungsraum in Erwägung gezogen (ebd. S. 256-257).

In keinem Fall werden Jugendliche durch schulischen Unterricht zu tatsächlichen individuellen Handlungen motiviert, die später außerhalb der Schule stattfinden sollten.

Als möglichen Ansatz schlägt Kater-Wettstädt hier vor, Handlungsoptionen konkreter im Schullalltag zu erarbeiten (ebd. S. 267).

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass sich die hier vorgestellten handlungstheoretischen und systemtheoretischen Ansätze Globalen Lernens vor allem bezüglich ihrer Normativität und ihrer Kompetenzorientierung deutlich unterscheiden. Doch auch bei den dem handlungstheoretischen Paradigma zugeordneten Akteur*innen (wie VENRO) gibt es Verweise auf „self-empowerment“ und zu fördernde Kompetenzen. Und auch der systemtheoretische Ansatz Scheunpflugs verzichtet nicht völlig auf normative Elemente (wie z.B. globale Gerechtigkeit).

Interessanterweise zeigt ein Blick in den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“, der vor allem die Implementierung Globalen Lernens in den schulischen Bereich beabsichtigt, dass sich die Autoren hier aus beiden o.g. Ansätzen bedienen haben (vgl. KMK et. al. 2015, S. 78 ff).

ORIENTIERUNGSRAHMEN FÜR DEN LERNBEREICH GLOBALE ENTWICKLUNG – ein Querschnittsansatz

Obwohl der „Orientierungsrahmen“ ganz klar kompetenzorientiert ist (Kernkompetenzen Erkennen/ Bewerten/ Handeln mit 11 Unterkompetenzen), zeigt er deutliche normative Aspekte (Solidarität, Verteidigung von Grundwerten, Nachhaltigkeit) und erklärt auch, wo die Grenzen der Normativität im schulischen Kontext liegen: Identifikation mit grundlegenden Werten (wie den Menschenrechten) ist unverzichtbar. Jegliche Indoktrination sollte allerdings durch Versachlichung und Reflexion komplexer Zusammenhänge verhindert werden. Auch hier wird der Perspektivwechsel als hervorstechendes Instrument hervorgehoben, wenn es darum geht Ambiguitätstoleranz¹⁷ zu erhöhen, Komplexität zu reduzieren und kritisch zu reflektieren. Die zu erreichenden Kompetenzen und zu bearbeitenden Themen gestalten sich wie folgt:

17 Aushalten von Unsicherheit

Abbildung 7: Kompetenzen Globalen Lernens (KMK/BMZ/Engagement Global (2015, S. 95)

Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen (bei uns und in anderen Teilen der Welt) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

Abbildung 8: Themen Globalen Lernens (KMK/BMZ/Engagement Global (2015, S. 97)

Themenbereiche

1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion
2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder
3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“
4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum
5. Landwirtschaft und Ernährung
6. Gesundheit und Krankheit
7. Bildung
8. Globalisierte Freizeit
9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung
10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts
11. Globale Umweltveränderungen
12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr
13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit
14. Demografische Strukturen und Entwicklungen
15. Armut und soziale Sicherheit
16. Frieden und Konflikt
17. Migration und Integration
18. Politische Herrschaft, Demokratie u. Menschenrechte (Good Governance)
19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen
20. Global Governance – Weltordnungspolitik
21. Kommunikation im globalen Kontext

Das Kompetenzkonzept des „Orientierungsrahmens“ ist bisher als Policy Paper einzuordnen (vgl. Kater-Wettstädt 2015, S. 39). Eine theoretische und empirische Fundierung dieses Ansatzes steht noch aus (ebd.).

Globales Lernen mit Erwachsenen

Der überwiegende Teil der Literatur über Globales Lernen sieht als Zielgruppe Kinder und Jugendliche, in erster Linie im schulischen Bereich. Die Recherche hat nur sehr wenige explizite Hinweise auf einen erwachsenenpädagogischen Zugang zum Globalen Lernen ergeben, die hier betrachtet werden sollen.

Die Thematik „Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ wird von Asbrand et al. (2006) und Lang-Wojtasik et al. (2009) anhand der Beschreibung und Evaluation eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ bearbeitet. Unter drittem Lebensalter wird hier der Lebensabschnitt nach der Berufstätigkeit verstanden (Asbrand et. al. 2006, S. 30). In diesem Projekt der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Kooperation mit misereor wurden 80 Multiplikator*innen aus den Bereichen Erwachsenenbildung und Globales Lernen (je etwa hälftig vertreten) für das Projektthema qualifiziert und bei der Umsetzung von eigenen Praxisprojekten begleitet (vgl. Asbrand et. al. 2006) . Insgesamt wurden so 40 Projekte mit etwa 500 Teilnehmenden realisiert (vgl. Lang-Wojtasik et. al. 2009, S. 10).

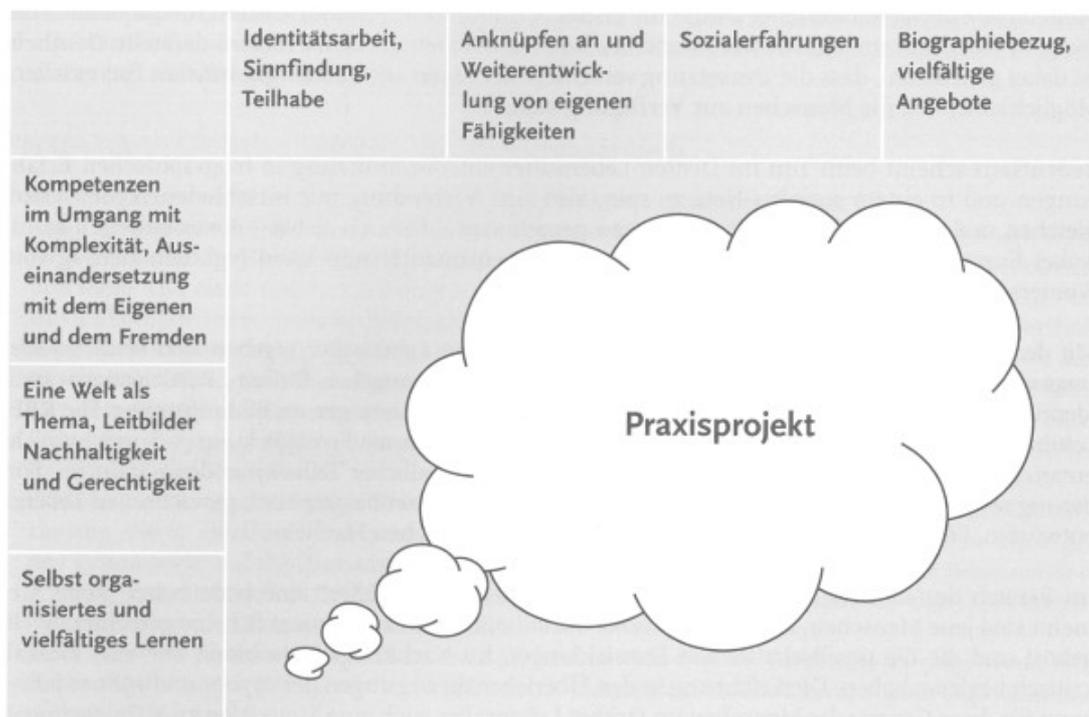
Im Projekt wurde versucht, Anforderungen für die Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter mit denen Globalen Lernens zu kombinieren. Als allgemeine Anforderungen an Erwachsenenbildung mit dieser Zielgruppe wurden zunächst festgehalten (vgl. Asbrand et. al. 2006, S. 45):

- Identitätsarbeit, Sinnfindung und gesellschaftliche Teilhabe als eine individuelle, Sinn stiftende und zufriedenstellende Gestaltung des Alltags
- Weiterentwicklung eigener Fähigkeiten anknüpfend an die in der Biographie erworbenen Wissensschätze und Kompetenzen, Anwenden eigener Fähigkeiten, auch im Sinne eines Wiederentdeckens und -belebens von bereits Vergessenem
- Ermöglichung von Sozialerfahrungen außerhalb des familiären Umfeldes, um soziale Netze über den Tellerrand der eigenen Lebenswelt zu entdecken und zu pflegen

- Biographiebezug und vielfältige Angebote, um partnerschaftlich-emanzipatorische Lernprozesse unter Berücksichtigung unterschiedlicher Teilnehmendenprägungen zu ermöglichen und selbstorganisiertes Lernen zu fördern (ebd.)

In Kombination dieser Anforderungen Globalen Lernens ergab sich ein Schema zur Konzeption von Praxisprojekten:

Abbildung 9: Konzeption von Praxisprojekten (Asbrand et. al. 2006, S. 46)



Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter und Globales Lernen – Arbeitsblatt für das Werktreffen in Hofgeismar
© Asbrand/Scheunpflug 2005

Aus der Evaluation des Projektes wurden schließlich Bedingungen Globalen Lernens im Dritten Lebensalter erarbeitet:

- Generell als motivierend und inspirierend wurde die Verknüpfung von Globalem Lernen und der eigenen Biographie empfunden.
- In allen Projekten nahmen das Wissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden eine wichtige Rolle ein. Ausgangspunkt waren die Lernbedürfnisse und die

Lebenswelt der Teilnehmenden. Es erwies sich als wichtig, bei der Planung von Veranstaltungen sehr sensibel für die Heterogenität der Gruppe zu sein.

- Deutlich war aber auch, dass es nicht immer gelang, die Veranstaltungen konsequent als Lernumgebungen zu planen, die selbstorganisiertes und konstruktivistisches Lernen ermöglichen. Vor allem ältere Lernende zeigten eine Tendenz zu belehrenden Lernformen. [...] Offensichtlich genügte es nicht, während des Trainings andere Formen des Lehrens und Lernens zu zeigen, vielmehr musste diese eindrückliche biographische Prägung durch gezielte Reflexionsangebote aufgebrochen werden.
- Viele Teilnehmende wünschte sich mehr Angebote intergenerationalen Lernens statt der Zielgruppenorientierung auf Senioren (ebd., S.14).

Zum Thema „Intergenerationales Globales Lernen“ wiederum fand sich ein weiteres Forschungs- und Entwicklungsprojekt der KBE: „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“. Dessen Beobachtungen und Reflexionen erläutern Franz und Frieters (2009). Zunächst wird sich hier auf zwei aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen bezogen – Umstellung auf nachhaltige Prozesse und demographischer Wandel – die bisher noch kaum zusammen gedacht werden, obwohl das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung durch die geforderte intergenerationale Gerechtigkeit doch eng mit der Generationenfrage verwoben ist. „Denn zum ersten Mal hinterlässt die ältere Generation der jüngeren eben nicht primär größere Entfaltungsmöglichkeiten, mehr Chancen und mehr Wohlstand sondern vor allem zahlreiche Risiken, Unsicherheiten und Bedrohungspotentiale“ (Franz/ Frieters 2009, S. 17).

Daraus folgt ein hohes Konfliktpotential zwischen den Generationen. Auch nehmen intergenerationale Kontakte durch Zunahme von Individualisierung ab und finden eher außerhalb der Familie statt (ebd.). Schließlich werden verschiedene Praxisprojekte vorgestellt, aus denen sechs didaktische Empfehlungen erarbeitet werden:

- Biographieorientierung: Durch die Bearbeitung der generationenbedingt sehr unterschiedlichen Biographien werden vielfältige Perspektiven auf globale Themen sichtbar und können bspw. in Erzählrunden diskutiert werden.
- Sozialraumorientierung: Durch Einbeziehung der Lebens- und Alltagswelt der Lernenden entstehen neue Begegnungsräume und Lernanreize. Hier kann der

Zusammenhang zwischen Globalität und Lokalität besonders gut verdeutlicht werden, bspw. durch Exkursionen und alternative Stadtrundgänge.

- Interaktionsorientierung: Hier sollen kontroverse Dialoge und Diskussionen angestoßen werden, die wiederum Perspektivwechsel und Reflexion ermöglichen.
- Partizipationsorientierung: Bereits der Prozess des Lernens sollte partizipativ stattfinden. Das bedeutet, dass Veranstaltungen entwicklungs offen geplant werden und die Lernenden ihre inhaltlichen Schwerpunkte selbst planen können.
- Aktionsorientierung: Hier geht es um gemeinsames Handeln, Gestalten und Erleben. Das kann in Form von Exkursionen, interaktiven Spielen oder ganz praktischen Tätigkeiten geschehen.
- Reflexionsorientierung: Angeleitete Reflexionsprozesse ermöglichen die gemachten individuellen und kollektiven Erfahrungen zu reflektieren und sensibel für die intergenerationellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu werden (vgl. Franz/ Frieters 2009, S. 19-20).

Der Volkshochschulverband hat eine Publikation zum Globalen Lernen in der VHS herausgegeben (vgl. DDV International 2014). Konzeptionell richtet sich die VHS nach den oben beschriebenen Kompetenzen des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BMZ et. al. 2007 bzw. KMK et. al. 2015), also „erkennen-bewerten-handeln“, obwohl dieser explizit für den schulischen Bereich entwickelt wurde. Erwachsenenpädagogische Hinweise zur Umsetzung werden in dieser Publikation nicht gegeben.

Eine interessante Perspektive von zivilgesellschaftlichem Engagement als (kosmo-)politische Lernerfahrung eröffnet Seitz (2011, S. 246 ff.). Er verweist darauf, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht nur durch soziale Bewegungen als öffentliche Bildungsarbeit betrieben werden, sondern v.a. innerhalb der Netzwerke selbst stattfinden. „Die Verflechtung von eigener Fortbildung und der Vermittlung des Angeeigneten in die Öffentlichkeit, von der Entwicklung phantasievoller Aktionsformen nach außen und der eigenen mühsamen Konsensfindung nach innen, eröffnet aktivierende Formen selbstbestimmten und selbstorganisierten politischen Lernens“ (ebd., S.247).

Dabei spielen Freiwilligkeit, die Umkehrbarkeit von Lehr-Lernrollen, die Verknüpfung von Lernen und Handeln, die gleichberechtigte Zusammenarbeit mehrerer Generationen und die Aufhebung der Trennung von Alltag und Politik eine wichtige Rolle (ebd.). Allerdings sei zu beachten, so Seitz, dass eine wachsende Kluft zwischen professionellen NRO und lokalen Initiativen bestehe, die o.g. Form von Lernen aber eher in letzteren möglich sei. Als erfolgreiche Beispiele für solche Lernprozesse nennt er Weltläden, lokale Agenda-Initiativen und Bürgerinitiativen.

In einem Vortrag auf dem Kongress „Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ (vgl. VENRO 2014, S. 14 ff.) verdeutlicht Klaus Seitz zudem die Potentiale „unkonventioneller, alternativer Lernerfahrungen, die in den Nischen der Gesellschaft entstehen“ (ebd., S.20) für einen konstruktiven gesellschaftlichen Umbruch (im Sinne der Großen Transformation, vgl. S. 21 dieser Arbeit). Dabei „muss es freilich konkret auch darum gehen, alternative Handlungsweisen zu ermöglichen und ein zu proben, in Lernlaboratorien mit alternativen Lebensformen und nachhaltigen Wirtschaftsweisen zu experimentieren“ (ebd.).

Bevor wir uns nun dem zuwenden, was die Erkenntnisse aus Theorie und Forschung der politischen Erwachsenenbildung zum Gelingen Globalen Lernens mit Erwachsenen beitragen können, sollen hier noch einmal die wichtigsten Lernherausforderungen zusammengetragen werden, deren Bearbeitung sich verschiedene Ansätze Globalen Lernens zur Aufgabe gemacht haben.

Dies sind m.E. der Perspektivwechsel, die Erhöhung der Eigenkomplexität, der Umgang mit Wissen und Nichtwissen sowie das Aushalten von Unsicherheit und Unzuverlässigkeit bei gleichzeitig vorhandener Handlungsfähigkeit.

2.2.3. Implikationen aus der politischen Erwachsenenbildung

Neben dem Grundverständnis der politischen Erwachsenenbildung wollen wir hier vor allem betrachten, was erfolgsfördernde Bedingungen sind, die auch auf Angebote Globalen Lernens übertragen werden können. Dazu werden z.T. empirische Belege, die allerdings nicht ganz aktuell sind¹⁸ sowie aktuelle theoretische Ausführungen¹⁹ herangezogen.

Zum Verhältnis von politischer Bildung und Globalem Lernen

Was verstehen wir unter politischer Bildung? Es gibt auch in der politischen Bildung – genau wie beim Globalen Lernen – zwei grundlegende Positionen: die einen begründen sich in der Kritischen Theorie und zielen auf Emanzipation, Mündigkeit, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Partizipation und Konfliktfähigkeit. Sie orientieren sich an den Ideen der Aufklärung im Sinne der Befreiung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit. Sie wollen Menschen befähigen, die bestehende Gesellschaft zu kritisieren, zu beurteilen, Utopien zu entwickeln und handelnd umzusetzen (Zeuner 2016, S. 68 ff.).

Die andere Position hingegen fußt auf dem Konstruktivismus. Dabei wird sich mit dem Ziel der Selbstverantwortung und Selbstkontrolle im Sinne der Lebensweltorientierung ausschließlich am Subjekt orientiert (vgl. Zeuner 2016, S. 68). Auch hier existiert eine Art Paradigmenstreit, der aber inzwischen in Form eines „moderaten, demokratischen Konstruktivismus“ eine Verständigung gefunden zu haben scheint (vgl. Vorwort von Horst Siebert in Hufer 2016, S. 5).

Gehört nun aber der oben beschriebene Ansatz Globales Lernen zur politischen Bildung? Im Sinne eines „weiten Politikbegriffes“ nach Fritz Borinski (vgl. Hufer 2016, S. 12), wonach „Mensch und Leben [...] in ihrer Gesamtheit politisch und sozial [sind]“ (ebd.), der Politikbegriff also vom Staat in Richtung Gesellschaft und von den Organisationen in Richtung Individuen verschoben wurde, gehören die

18 Studie „Politische Erwachsenenbildung“ von Fritz, Maier und Böhnisch aus dem Jahre 2006, die sowohl Institutionen als auch Teilnehmende befragten sowie die Befragung „Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung“ von Rudolf aus dem Jahr 2002

19 Hufer 2016, Overwien 2016, Bremer/ Trumann 2017 und Hufer/ Lange 2016

Weltgesellschaft mit den in ihr lebenden Menschen und ihren Herausforderungen, die Globales Lernen bearbeiten will, klar dazu.

Deutlich formuliert u.a. Oeftering (2016) den Bezug: „Der politischen Erwachsenenbildung kommt [...] die Aufgabe zu, den Prozess der Globalisierung zu begleiten und eine gelingende gesellschaftliche Transformation im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu ermöglichen und zu unterstützen“ (ebd., S. 156). „Das aufklärerische Potential der politischen Bildung entfalte sich dabei, wenn es ihr gelänge, der Globalisierung ihren schicksalhaften Charakter zu nehmen“ (ebd.). Genau an diesem Ziel arbeitet Globales Lernen und ist insofern als Teil politischer Bildung zu verorten.

Wie alle Ansätze politischer Bildung hat sich auch das Globale Lernen immer wieder mit der Frage der Neutralität auseinanderzusetzen, insbesondere, wenn es um die Vermittlung normativer Werte geht.

Neutralität und Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens wurde 1976 von Vertreter*innen der bundesdeutschen politischen Bildung damals mit dem Blick auf Politikunterricht in der Schule formuliert und umfasst drei Grundprinzipien:

1. „Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. ...
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. ...
3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenslage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. ...“ (Wehling 1977, S. 179 f. zitiert nach Hufer 2016, S. 90).

Für die Erwachsenenbildung übernimmt Hufer (2016, S. 90) diese Prinzipien nicht 1:1, sondern gibt ihnen eine Bedeutung für

- „die Legitimation der politischen Bildung entgegen eventueller Versuche von Trägervertretern und Bildungspolitikern, die Bildungsarbeit zu instrumentalisieren und nach parteipolitischen oder weltanschaulichen

Vorstellungen auszurichten (Überwältigungsverbot)

- die Wahrung pluraler Meinungsvielfalt und im Sinne der Teilnehmerorientierung auch eine offene und kontroverse Diskussion zu ermöglichen (Kontroversitätsgebot) und
- die Parteinahme und Handlungsorientierung als politisch-bildnerisches Prinzip (Analyse der Situation und Beeinflussung der politischen Lage)“ (ebd.).

Selbst im schulischen Rahmen ist der Beutelsbacher Konsens nicht als „Neutralitätsgebot“ zu verstehen (vgl. Overwien 2016, S. 10). Lehrpersonen ohne eigene begründete politische Urteile sind unglaubwürdig, denn sie sind (hoffentlich) politische Menschen – sie dürfen diese Urteile nur eben nicht überwältigend vortragen (ebd.). Pohl und Ungewitter (2015) bestärken diese Haltung, denn „gerade vor dem Hintergrund von Politikverdrossenheit und Entpolitisierung ist es für die Demokratie von höchster Bedeutung, für oder gegen etwas zu sein und zu streiten. Wichtig in Bezug auf die Frage der Überwältigung ist es, die eigene Überzeugung nicht absolut zu setzen und den eigenen Standpunkt transparent zu machen“ (ebd., S. 18).

In diesem Sinne sieht Overwien auch die normative Setzung der Ansätze BNE und Globales Lernen als gerechtfertigt. Die „Katastrophenpädagogik“ der abschreckenden Bilder und emotionaler Überwältigung sei längst Geschichte und gilt in Kreisen der BNE und des Globalen Lernens als unseriös (vgl. Qualitätskriterien in VENRO 2012b). Auf international anerkannte normative Setzungen wie die Menschenrechte oder die nachhaltige Entwicklung könne man sich durchaus beziehen ohne zu überwältigen oder unkontrovers zu sein (vgl. Overwien 2016, S. 10).

Auch „Erwachsene suchen in der Regel keine `neutrale´ Politikvermittlung. Sie entscheiden sich bewusst für Träger, die ein Thema durch eine spezifische `Brille´ betrachten. Wer ein Seminarangebot zum Thema [...] `Nachhaltigkeit´ bei einer grünen Parteistiftung besucht, wird nicht indoktriniert, sondern entscheidet sich mündig für eine Perspektive auf das Politische, in der er sein Interesse aufgehoben fühlt“ (Hufer/Lange 2016, S. 8). Transparenz über den eigenen politischen Standpunkt bzw. den des Bildungsanbieters ist also oberstes Gebot in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen.

Wirkungen und Grenzen politischer Erwachsenenbildung

Hufer (2016, S. 77 ff.) verweist auf drei theoretische Ansätze, die eine Relevanz für die Frage haben, wie politische Erwachsenenbildung wirkt und wo ihre Grenzen liegen. Gemeint sind der Konstruktivismus, die Theorie der kognitiven Dissonanz und das Konstrukt der Vorurteile.

Zunächst zum Konstruktivismus: Hufer erläutert die Kernaussagen von Horst Siebert, dem für die Erwachsenenbildung renommiertesten Vertreter eines „gemäßigten“, sozialen Konstruktivismus (ebd.), nach dem das Gehirn – statt die äußere Realität „wahrheitsgemäß“ abzubilden, eigene Wirklichkeiten erzeugt. Jeder Mensch hat also seine eigene(n) Wirklichkeit(en). So gesehen seien Erwachsene „selbstgesteuerte, autopoietische Systeme“, die das „lernen..., was sie lernen wollen, und sie lernen so, wie sie es gelernt haben“ (Siebert 2000, S. 168 zitiert nach Hufer 2016, S.78). Wenn „identitätsgefährdende“ Themen auftauchen, werden Abwehrmechanismen und Lernwiderstände aufgebaut. Stattdessen werden von Erwachsenen Lernthemen gesucht, die in ihr Weltbild passen und mit denen sie sich identifizieren können.

Das könnte eine Begründung sein, warum erfahrungsgemäß zu Veranstaltungen des Globalen Lernens für Erwachsene „immer die Gleichen“ kommen, die noch dazu eigentlich „alles schon wissen“ und für die Themen bereits sensibilisiert sind. Man bezeichnet diesen Effekt als „Anschlusslernen“. Nur was biographisch eingepasst werden kann, wird gelernt. Hufer fasst zusammen, was das für die Praxis der politischen Erwachsenenbildung bedeutet:

- Erwachsene brauchen Raum für (lern-)biographische (Selbst-)Vergewisserungen
- pädagogische Interventionen können „Bumerang-Effekte“ hervorrufen
- gelernt wird durch Differenzerfahrung, neue Unterscheidungen und Beobachtung – dabei wird nur gelernt, wenn der Wille dazu vorhanden ist, die Lerninhalte anschlussfähig sind und der Lernweg gangbar erscheint
- vorhandene politische Konstrukte müssen ernst genommen werden, sie sollen nicht durch „richtiges Wissen“ ersetzt oder als Vorurteile bloßgestellt werden sondern gemeinsam reflektiert und gelegentlich irritiert werden

(vgl ebd., S. 78)

Ein weiteres wichtiges Phänomen für die politische Bildung mit Erwachsenen sind Vorurteile. Hufer bezieht sich hier auf Gordon W. Allport, der 1971 „Die Natur des Vorurteils“ veröffentlichte. Demnach sind Vorurteile zum einen wichtig für das Funktionieren des gesellschaftlichen Alltags. Sie schaffen Sicherheit „wie Pfade durch den Urwald stiften sie Ordnung in unserem Lebensraum“ (Allport 1971 zitiert nach Hufer 2016, S. 80). Andererseits gibt es aber auch negative „böseartig aufgeladene“ Vorurteile, die in ihrem diskriminierenden Charakter zu einer Herausforderung für die politische Bildung werden.

Vorurteile sind für Menschen charakteristisch (jede*r hat welche) und nur schwer zu korrigieren. Sie werden zumeist vom sozialen Umfeld geteilt und haben vielfältig verwurzelte Gründe. Vorurteile werden immer erlernt und erworben – die Erziehung im Elternhaus spielt dabei eine wichtige Rolle. Daraus wird eine positive Perspektive für politische Bildung abgeleitet: was erlernt wurde, kann auch wieder „verlernt“ werden. Wenn Vorurteile in bestimmten sozialen Strukturen gebildet wurden, können sie durch andere soziale Begegnungen irritiert und erschüttert werden. Allport beweist dazu „dass Bekanntschaften mit Mitgliedern und Wissen über Minderheiten tolerante und freundliche Einstellungen verstärken“ (ebd.) - wobei er dem Wissen weniger Wirkung zutraut als den Begegnungen.

Hufer lenkt den Blick auf den Zusammenhang zwischen heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Entstehen von Vorurteilen: durch die eingangs im Rahmen der Weltgesellschaft beschriebene Verunsicherung und Überforderung vieler Menschen kommt es zu einer Suche nach „Sündenböcken“, die wiederum gruppenbezogene Vorurteilen – bzw. in der Verstärkung gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit hervorbringt²⁰. Solche Vorurteile werden durch gesellschaftliche Instanzen gestärkt und verbreitet, mit ihnen wird Politik gemacht (ebd., S. 81). Vorurteile zu bearbeiten, zu relativieren und somit zu „zähmen“ benennt Hufer abschließend als zentrales Aufgabenfeld politischer Bildung.

Schließlich wird noch die Kognitive Dissonanz nach Leon Festinger (1919 – 1989) erläutert. Eine Information oder Argumentation, die zur eigenen Erkenntnis im Widerspruch steht, wird als „psychologisch unangenehm“ (Festinger 2012, S. 16 zitiert nach Hufer 2016, S. 82) empfunden und erzeugt Druck. Nun hat der Mensch Strategien entwickelt, um diesem unangenehmen Druck zu entgehen, z.B. das

20 vgl. S. 37 ff dieser Arbeit

Infragestellen der Gültigkeit – wie aktuell am Beispiel „Lügenpresse“ zu sehen - Ausweichen oder aktives Suchen passenderer Informationen.

In Zeiten von „Filterblasen“²¹ und „alternativen Fakten“²² gibt es zahlreiche Möglichkeiten, sein eigenes Weltbild nicht in Frage stellen zu müssen. Festinger stellt dazu ergänzend fest, dass es eine Rolle spielt, wie viele Personen die eigene Meinung teilen. Sind das viele, wird die Dissonanz nicht so stark erfahren. Auch die Attraktivität der Person oder Gruppe, mit der man nicht übereinstimmt, kann beeinflussen, ob man nicht doch die eigene Meinung ändert, um dazu zu gehören. Erhält man in einer Dissonanzsituation soziale Unterstützung, wird das ungute Gefühl ebenfalls abgebaut und ermöglicht ein konstruktives Arbeiten an den vorhandenen Meinungen.

aktuelle Herausforderungen politischer Erwachsenenbildung

Politische Bildung hat heute nur einen sehr geringen Anteil an der gesamten (institutionellen) Erwachsenenbildung. Hufer (2016, S. 68) schätzt die Zahl der Teilnehmenden auf ca. 2,75 Millionen pro Jahr. Häufig wird dies als aktueller Trend interpretiert, der auf eine Krise der Politik zurückgeführt wird.

Bremer und Trumann (2017, S. 82 f.) widersprechen dieser Beobachtung: zwar gäbe es durchaus eine „Krise der Politik“ in dem Sinne, dass die eng an das politische System gekoppelte politische Praxis sich zunehmend von großen Teilen des gesellschaftlichen Lebens der Bürger*innen entkoppelt hat. In Anbetracht der obigen Beschreibung der Weltgesellschaft mit ihren differenzierten Funktionssystemen und der Abnahme nationalstaatlicher Einflüsse, die zu Politikverdrossenheit der Bevölkerung führen verwundert dies nicht.

Doch deshalb sei noch nicht von einer „Krise der politischen Bildung“ auszugehen, so die Autor*innen. Bis zurück in die Weimarer Republik ließe sich verfolgen, dass politische Bildung stets weniger Gewicht hatte als andere Themen der Erwachsenenbildung. Was jedoch feststellbar ist, „ist zunächst das Auseinanderfallen vom vielfach selbst formulierten Anspruch und tatsächlicher Bedeutung. Das jedoch scheint eher ein für Teile der politischen Bildung immanentes Problem zu sein, das

21 durch vorgefilterte Informationen eingeschränkte Weltbilder (wie u.a. bei facebook)

22 á la Donald Trump

kritisch mit einer gewissen Selbstüberschätzung und vielleicht auch mit der zugewiesenen bzw. eingenommenen Rolle im politischen Feld erklärt werden kann“ (Bremer 2010 zitiert nach Bremer/Trumann 2017, S. 83).

Gerade in letzter Zeit zeige sich eine „erstaunliche Wiederbelebung“ des Diskurses um emanzipatorische politische Bildung, denn die o.g. „Krise der Politik“ kann keinesfalls gleichgesetzt werden mit einem generellen Desinteresse an Politik (ebd.). Dies bestätigen auch auf S. 33 ff. dieser Arbeit angeführten Studien. Enttäuschte Erwartungen führen demnach zu einer Abwendung von etablierten Politikformen hin zu vielfältigen Engagements- und Protestkulturen sowie sozialen Bewegungen. „Darin steckt ein enormes Potential für Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener, was jedoch bisher von der politischen Bildung wie von der Erwachsenenbildung erst in Ansätzen erkannt und aufgenommen wurde“ (ebd., S. 84).

Fritz et al. S. 53 – konstatieren einen Bedeutungsverlust der Themen Ökologie, internationale Solidarität und Friedenspolitik in den klassischen Institutionen der Erwachsenenbildung und begründen dies mit einer „Abwanderung“ der an diesen Themen Interessierten zu den neuen sozialen Bewegungen. Die etablierten Institutionen hingegen sehen zwar das Potential von Kooperationen mit den Bewegungen, haben jedoch Angst vor politischer Vereinnahmung und fürchten um ihre Neutralität. Als ausführliches Beispiel wird die Attac-Sommerakademie untersucht (vgl. ebd. S. 179 ff.), deren hervorstechendes Merkmal die Verbindung von Bildung und Aktion ist, was von den Teilnehmenden als sehr attraktiv bewertet wird.

Als weiteres dem Globalen Lernen verwandtes Thema verzeichnet allerdings „Abbau fremdenfeindlicher Einstellungen“ (bereits 2005) eine steigende Nachfrage. Gleichzeitig wird das Thema „Außenpolitik/ Entwicklungspolitik“ als eins der Themen identifiziert, bei denen eine große Nachfrage einem zu geringen Angebot gegenübersteht (ebd., S.62).

Eine Analyse der wirklich ganz aktuellen Herausforderungen politischer Erwachsenenbildung – z.B. angesichts erstarkender rechtspopulistischer Strömungen und demokratiefeindlicher Tendenzen – konnten (vermutlich aufgrund der Aktualität) noch nicht als Veröffentlichungen gefunden werden.

Zielgruppenerreichung

Aufgrund ausdifferenzierter Milieus mit ihren verschiedenen Zugängen, Sozialisationen und ästhetischen wie auch inhaltlich und methodischen Vorlieben und Ansprüchen an Formate sind die Erwartungen von Teilnehmenden an Veranstaltungen politischer Bildung so unterschiedlich, dass es nicht möglich ist, ein Angebot „für alle“ zu konzipieren. Daher geht der Trend von der Ansprache „der Allgemeinheit“ hin zu spezifischen Gruppen (vgl. Fritz et.al. 2006, S.119. Doch „Die Motivation der AdressatInnen, an Veranstaltungen der politischen Bildung teilzunehmen, ist nicht mehr an die Zugehörigkeit zu verschiedenen (traditionellen) Milieus gebunden (die Teilnehmenden werden immer weniger über die – zudem erodierenden – Milieus gewonnen), sondern ist von der jeweiligen biographischen Passung abhängig“ (ebd. S. 23). Daher sei es besonders wichtig, die Angebote auf eine bestimmte Rolle bzw. Funktion der Adressat*innen hin zu konzipieren, sie also z.B. als Lehrer*in, Elternvertreter*in, Konsument*in, Kleingärtner*in oder Bewohner*in eines bestimmten Stadtteils anzusprechen.

Auf der anderen Seite hat jedoch auch die freie Ausschreibung, die – im Optimalfall – zu einer heterogenen Zusammensetzung der Gruppe führt, nicht zu verachtende Vorteile, denn „gerade das Zusammenkommen unterschiedlicher Altersgruppen, sozialer Schichten und Milieus gilt als Voraussetzung, verschiedene Bildungsprozesse zu initiieren“ (ebd., S.121). Mit Blick auf den vom Globalen Lernen angestrebten Perspektivwechsel erscheint das eine durchaus schlüssige und aus eigener Praxiserfahrung bestätigte Analyse. Eine zu starke Zielgruppenfixierung hingegen birgt die Gefahr, bestehende gesellschaftlich Spaltungsprozesse noch zu forcieren (ebd., S. 122).

Apel (2016) bringt auf den Punkt, worin die Schwierigkeit bei den nicht auf den ersten Blick alltagsnahen Themen des Globalen Lernens liegt, wenn es darum geht, Teilnehmende zu finden: „wer kein Problem mit der Nachhaltigkeit hat, d.h. wer den Begriff nicht kennt oder für unwesentlich hält, oder wer glaubt, hierüber schon alles zu wissen, der wird ein entsprechendes BNE-Angebot an einer VHS nicht freiwillig nachfragen“ (, S. 227). Wenn sich wirklich jemand für Nachhaltigkeit (oder andere Themen des Globalen Lernens) interessiert, ist er oder sie in aller Regel auf der Suche nach eine „richtigen“ Nachhaltigkeitsentscheidung (ebd.).

Daraus folgt, dass Bildungsanbieter aus ihrer Ortskenntnis und der Kenntnis aktueller Fragestellungen heraus passende Formate und Themen wählen sollten, die potentielle (globale) Lernanlässe für ihre Zielgruppe beinhalten (ebd.). So kann eine geplante Umgehungsstraße Anlass für die Beschäftigung mit nachhaltiger Verkehrsplanung sein, ein Hochwasser Anlass für eine Veranstaltung zum Klimawandel oder aufkommender „Rinderwahn“ zur Beschäftigung mit biologischer Landwirtschaft einladen.

Es werden – wie oben festgestellt – insgesamt nur wenige Erwachsene mit Angeboten politischer Bildung erreicht. Dabei werden insbesondere diejenigen ganz besonders wenig erreicht, die einen eher niedrigen Schulabschluss aufweisen und wenig finanzielle Mittel für Bildung einsetzen können (vgl. Witt 2016, S. 317). Auch Migrant*innen werden oft als „bildungsbenachteiligte“ Gruppe genannt. Witt dazu: „Eine größere Beteiligung kann durch persönliche Kontaktaufnahme und Beratung erreicht werden, und zwar mit der Unterstützung von sogenannten `Brückenmenschen`“ (ebd., S.318). Außerdem müssen sich Anbieter im Stil und Habitus der Klientel anpassen (ebd.). Laut Fritz et al. 2006, S. 77 ist es dabei wichtig, sich in die jeweiligen Milieus hineinzubegeben um dort Bildungsbedarfe „gleich einer Diagnose“ aufzuspüren – dafür ist genügend Zeit einzuplanen und es sind Kontakte zu geeigneten „Türöffnern“ herzustellen und zu pflegen.

Programmplanerische Rahmenbedingungen

Laut Fritz et. al. (2006) sind ein „ansprechender Ort“ und die „Nähe zu Wohnort oder Arbeitsplatz“ die wichtigsten räumlichen Aspekte, die Menschen zur Teilnahme an politischer Bildung motivieren. Für jüngere Teilnehmende bis 26 Jahre ist es außerdem attraktiv, wenn sich die Bildungsveranstaltung mit einem Freizeitangebot verknüpfen lässt (bzw verknüpft ist). Dies gilt umso mehr, je geringer der Bildungsgrad der Zielgruppe ist. (vgl. ebd. S. 74). Auch die Verknüpfung mit Kulturangeboten kommt bei Jüngeren gut an. Interessante und ungewöhnliche Orte sind ebenfalls geeignet, um Interesse der Teilnehmenden auf sich zu ziehen (ebd.).

Ein von Fritz et. al. beobachteter Trend zu kompakteren Formaten (ebd. 2006, S. 80-81) begründet sich im engen Zeitkontingent vor allem berufstätiger Erwachsener. Auch der finanzielle Aspekt spielt eine Rolle, wenn die Wahl eher auf Abend- und Tagesveranstaltungen fällt als auf Mehrtagesangebote. Dabei werden diese eigentlich

sowohl von Anbietern als auch von Teilnehmenden bezüglich des Lerneffektes bevorzugt. Wochenenden sind meist für die Freizeitgestaltung und familiäre Aktivitäten vorgesehen, daher müssen Angebote am Wochenende entweder neben Bildung auch Erholung versprechen, familiengeeignet gestaltet sein oder einen sehr hohen (z.B. beruflichen) Nutzen versprechen (ebd.).

Um in der Lebenswelt der Adressat*innen überhaupt wahrgenommen zu werden, müssen Anbieter ihre potentiellen Teilnehmenden zielgruppengerecht ansprechen. Dies kann bei einer jüngeren, medienaffinen Zielgruppe durchaus auch die intensive Nutzung von Social Media bedeuten. Nicht nur soll die Programmankündigung ästhetisch ansprechend sein, auch das Thema der Veranstaltung sollte etwas mit der Zielgruppe zu tun haben und einen konkreten Nutzen für die Teilnehmenden erkennen lassen. Niedrigschwellige Angebote wie bspw. Tagesausflüge mit Freizeitanteilen können dazu dienen, einen Anbieter bzw. ein Thema erst einmal kennenzulernen, bevor man sich möglicherweise für eine weiterführende Veranstaltung entscheidet.

Auch Schwerpunktveranstaltungen mit interessanten Persönlichkeiten und/oder besonders aktuellen Themen können als Türöffner fungieren (ebd., S. 88-89). Die als am effektivsten eingeschätzten Werbeformen sind Mund-zu-Mund-Propaganda, Programmhefte von Bildungseinrichtungen und Werbung innerhalb eigener Veranstaltungen (ebd. S. 92).

Didaktische und methodische Hinweise zur politischen Bildung mit Erwachsenen

Politische Erwachsenenbildung weist große Unterschiede zur politischen Bildung mit Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext auf. Gleiches gilt im Übrigen für Angebote des Globalen Lernens für (Schul)kinder und Erwachsene. Während Schüler*innen mehr oder weniger gezwungen in recht homogenen Gruppen an curricular festgelegten und meist benoteten Lernsituationen teilnehmen, finden sich Erwachsene in der Regel freiwillig in sehr heterogenen Gruppen zu nachfrageorientierten Angeboten zusammen. Noch dazu bringen Erwachsene bereits eine langjährige gewachsene (politische) Biographie und Sozialisation sowie eine fortgeschrittene Politisierung mit sich (vgl. Hufer 2016, S. 21, Hufer und Lange 2016, S.7).

Dazu kommt, dass der Lernprozess an sich auch altersabhängig ist (vgl. Siebert 2016, S. 337 ff.). Erwachsene können anwendungsorientiertes Wissen („Transferwissen“) intensiver erwerben als sinnfreie „Testmaterialien“, wie sie häufig in der Schule verwendet werden. Sie untersuchen den neuen Stoff zunächst darauf, ob er a) anschlussfähig, b) neu, c) anwendbar und d) überraschend bzw. nachdenklich machend ist, bevor sie ihn aufnehmen (ebd.). „Kinder sind neugierig und lernen `kinderleicht`; Erwachsene lernen effektiv, was mit vorhandenen Selbst- und Weltbildern zu verbinden ist und was `lebensdienlich` ist“ (ebd.).

Doch nicht nur lebensdienlich soll es sein, auch „lustbetont“. Emotionalität kann in der Erwachsenenbildung als Motor oder auch Barriere wirken. Positive Gefühle entstehen zumeist, wenn anspruchsvolle Lernziele erreicht werden bzw. das Selbstwertgefühl durch soziale Anerkennung in den Veranstaltungen gestärkt wird oder eigenes Wissen und Erfahrungen weitergegeben werden können. Nicht nur positive Gefühle können den Lernerfolg fördern, auch negative Emotionen wie Ärger über Ungerechtigkeit oder Umweltzerstörung können zum Lernen motivieren.

Hufer (2016, S. 84 ff.) erläutert vier zentrale didaktische Leitideen der politischen Erwachsenenbildung:

Teilnehmerorientierung bedeutet demnach, dass der Ausgangspunkt jeglicher Lehrbemühungen die Lebenswelt der anwesenden Teilnehmenden ist. Statt eines vorbestimmten „curricularen“ Stoffes werden die eingebrachten Themen, Meinungen, Interessen und Erfahrungen von Teilnehmenden und Kursleiter*innen gemeinsam erschlossen. Dabei spielt die sog. „Gegensteuerung“ in der Moderation eine wichtige Rolle, die gezielt andere Aspekte einbringen, unterbelichtete Perspektiven stärken, extreme Stimmungslagen bearbeiten und Blockaden auflösen soll, um eine mehrperspektivische Betrachtungsweise möglich zu machen (vgl. ebd.).

Die Subjektorientierung versucht dabei, größtmögliche Freiräume für das „Selbstdenken“ herzustellen und die Mündigkeit jedes Teilnehmenden zu akzeptieren und zu fördern.

Die Lebenswelt-/ oder Alltagsorientierung meint, am Wirklichkeitsbild und den Alltagserfahrungen der Teilnehmenden anzusetzen. Dies garantiert größtmögliche Aufmerksamkeit, denn in ihrer eigenen Lebenswelt sind die Menschen Expert*innen und was die Lebenswelt betrifft, ist höchst interessant. Dieser Lebenswelt das „System“

- bestehend aus Staat und Wirtschaft (nach Habermas) - gegenüberzustellen, hat auch für die Ansätze Globalen Lernens großen Reiz.

Die Handlungsorientierung schließlich bedeutet, das Gelernte in politisches Handeln zu übertragen. Dies kann durch Simulationen (z.B. Planspiele), stoffliche Bearbeitung (z.B. künstlerische Betätigung), Vergangenheits- und Zukunftsbearbeitung (z.B. Zukunftswerkstätten), Recherche der Wirklichkeit (z.B. Interviews), politische Aktionen (z.B. Leserbriefe, Unterschriftenaktionen, Demonstrationen) oder die Gründung einer politischen Gruppe (z.B. Bürger*inneninitiative) geschehen. Häufig führt der Aspekt der Handlungsorientierung zu Konflikten, wenn sich Bildungsträger (z.B. VHS, Rotes Kreuz, Kirchen) der politischen Neutralität verpflichtet fühlen. Handeln ist jeweils nur im Rahmen des normativen Hintergrundes und Horizontes des jeweiligen Trägers möglich.

Fritz et. al. (2006, S.112 f.) erfasst empirisch die Motivation von Teilnehmenden. An erster Stelle steht das Motiv „Wissen über Zusammenhänge erwerben“, gefolgt von „neue Erfahrungen machen“, „Spaß haben“, „aktuelle Themen bearbeiten“, „Kompetenzen für Beteiligung“, „neue Leute kennen lernen“ und „Nutzen für Beruf“. Die Aspekte „Spaß“ und „Aktualität“ waren interessanterweise den ebenfalls befragten Anbietenden nicht bewußt.

Rudolf (2002, S. 4) bestätigt die Wichtigkeit von Aktualität als Teilnehmendenmotiv ebenfalls empirisch. „Ein Angebot zur politischen Bildung muss aus Sicht der Bürger vor allem aktuelle und konkrete Themen behandeln, es muss leicht zu finden sein, darf nur wenig kosten und es muss überparteilich sein“ (ebd.). Aktualität ist nach Rudolf dabei das mit Abstand wichtigste Kriterium (vgl. ebd., S. 6). Anhand des Beispiels 11. September 2001 stellte er fest, „dass Krisensituationen bzw. wichtige aktuelle Lageentwicklungen, die die Menschen bewegen, und der Bedarf an politischer Bildung in einem engen Zusammenhang stehen. In diesen Zeiten erreicht das Interesse bzw. der Bedarf an Angeboten politischer Bildung Spitzenwerte, und es können Menschen angesprochen werden, die sonst nicht zum potentiellen Nutzerkreis zählen“ (ebd.). Dieser erhöhte Bedarf kann aber auch schnell wieder sinken, bei dem o.g. Beispiel war das nach zwei Monaten der Fall. Politische Bildner*innen reagieren jedoch (häufig förderbedingt) zu langsam. Will man sich das Potential solcher Interessensanstürme nicht entgehen lassen, heißt es internationale Ereignisse genau zu beobachten, vorausschauend zu planen und zu spontanen und flexiblen Lösungen bereit zu sein.

Fritz et. al. (2006, S. 82 ff.) stellen fest, dass es auf Seiten der Teilnehmenden unterschiedliche Kulturen gibt, was die bevorzugten Veranstaltungsformate angeht. Die einen wollen lieber mit Bildung „versorgt“ werden und bevorzugen Vorträge, gern auch ohne Diskussion, Expert*innen-Gesprächskreise oder Podiumsdiskussionen. Ältere Teilnehmende schätzen häufig den Vortrag und sind neueren methodischen Zugängen („methodischem Schnickschnack“) gegenüber skeptisch. Dies stimmt mit den auf S. 54 dieser Arbeit festgestellten Präferenzen der Teilnehmenden aus dem „Dritten Lebensalter“ überein. Die andere Kultur (eher die jüngeren bzw. moderner eingestellten) will Lernen selbst organisieren und bevorzugt entsprechend z.B. Gruppenarbeiten sowie Ganz- und Mehrtagesseminare bzw. offene Formate wie Barcamp oder Open Space und mediale Angebote (vgl. ebd, ausführlich zu möglichen Formaten auch Hufer 2016, S. 92 ff.).

Besonderheiten der Neuen Bundesländer

Fritz et al. (2006, S. 161 ff.) konstatieren prägnante Unterschiede in der politischen Bildungskultur zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern. Obwohl die Strukturen der institutionellen politischen Bildung (wie Landeszentralen) sich inzwischen²³ angeglichen haben, fehlt eine gewachsene, etablierte, konfliktfähige und lebensweltlich verankerte Bildungskultur sowie gewachsenen Multiplikator*innen- und Teilnehmer*innenmilieus. Auf Seiten von in der DDR sozialisierten Teilnehmenden bestehen häufig Vorbehalte gegenüber Angeboten politischer Bildung, die nach wie vor mit dem Überstülpen politischer Meinungen und Propaganda assoziiert wird, denn

„Wir können davon ausgehen, dass sich politische Erwachsenenbildung vor der Wende für einen Großteil von DDR-BürgerInnen als intensive Ideologievermittlung [...] und damit als mehr oder weniger starke Pflichtveranstaltung, die wenig mit den Interessen der Teilnehmenden zu tun hatte, dargestellt hat“ (Osang/Pingel 1991, S. 88 zitiert nach Hufer 2016, S.34). Eine Ausnahme stellten lediglich Veranstaltungen der evangelischen Kirche dar, die als Plattform und Motor für Bürger*innenproteste fungierten (vgl. Hufer 2016, S. 34-35).

Als herausfordernd wird außerdem beschrieben, „dass es schwierig ist, unterschiedliche bis kontroverse Auffassungen zu diskutieren, Akzeptanz dafür zu

23 gemeint ist 2005

finden, dass der politische Streit etwas Normales und Konstruktives ist“. Gleiches bestätigte der „Sachsenmonitor“²⁴ wenn er sagt, es werde über Politik diskutiert, aber nur im privaten Rahmen. Oder mit Fritz et. al. (2006, S.167): „Wir haben die Küchentischkultur wieder.“ Das ist m.E. ein interessanter Ansatzpunkt für das Globale Lernen, dass sich u.a. der kontroversen Auseinandersetzung über Themen unter Einnahme verschiedener Perspektiven bedient. Es kann ein Beitrag dazu sein, die Streitkultur und entsprechende Fähigkeiten der Einzelnen zu fördern.

Weitere Barrieren für die Teilnahme an politischer Bildung in den östlichen Bundesländern (waren 2005) die hohe Arbeitslosigkeit und die damit verbundenen Lebenssorgen. Wenn die Existenz bedroht ist, sucht man eher nach Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung bzw. ist durch zahlreiche Umschulungen ohnehin weiterbildungsmüde.

Es zeigt sich jedoch, „dass sich aus der Alltagsvergangenheit der DDR-Gesellschaft nicht nur thematische Defizite, sondern auch thematische Stärken [...] entwickelt haben“ (ebd., S. 171), hier wird beispielsweise der gleichberechtigtere Umgang von Frauen und Männern und „weniger strukturelle Verkrustung“ in der Bildungslandschaft erwähnt. Als Potential wird der bürgerschaftliche Aufbruch der Wendezeit gesehen, den es als zivilgesellschaftliches Kapital zu reaktivieren gilt (ebd.).

Als positives Beispiel werden Biographieprojekte der 90er Jahre genannt, die der ostdeutschen Bürger*innen ein Stück weit Anerkennung für das von ihnen gelebte Leben gaben, jedoch nach Meinung der Autor*innen zu wenig auf erworbene Kompetenzen eingingen und wie sie in der heutigen Zeit sinnvoll einzubringen wären (ebd.).

Weitere speziell ostdeutsche Implikationen mit Bezug zum Globalen Lernen bieten Kerber und Strosche (2008) aus Sicht der Interkulturellen Bildung. Sie betonen das Potential von Begegnungsansätzen als eine bewusste Auseinandersetzung mit „dem Anderen“, einer Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie einer Vermittlung von Wissen zum Abbau von Vorurteilen insbesondere für Menschen, die im Alltag sehr wenig bis keinen Kontakt mit Migrant*innen haben.

Jedoch stoßen Projekte und Angebote die das Interkulturelle im Titel tragen häufig auf Ablehnung, da potentielle Teilnehmende aber auch Veranstalter*innen (zum Beispiel

24 siehe S. 38 dieser Arbeit

Verbände, die eine solche Veranstaltung für ihre Mitglieder organisieren) nicht mit dem Verdacht der Vorurteilsbelastung und Diskriminierung in Verbindung gebracht werden wollen, mit dem die ostdeutschen Bundesländer ohnehin belastet sind. Auch eine Ablehnung von Bildungskonzepten, die im Kontext der alten Bundesländer entwickelt wurden sowie sogar gegenüber westdeutschen Mitarbeiter*innen ist zu beobachten (ebd, S. 16).

Nicht zuletzt sollte die Tatsache Erwähnung finden, dass die Bewohner*innen von Sachsen (neben denen von Bayern) als einzige keinen Anspruch auf Bildungsurlaub haben, was eine regionaltypische Barriere für die Teilnahme an politischer Erwachsenenbildung darstellt.

Zahlreiche Bedingungen und Herausforderungen insbesondere in den Bereichen Wirkung, Didaktik und Methodik, Zielgruppenerreichung und Programmplanung kennzeichnen die politische Erwachsenenbildung. Was daraus für die Gelingensbedingungen Globalen Lernens mit Erwachsenen abzuleiten ist, diskutiert das folgende Kapitel.

2.3. Interpretation der Ergebnisse

Die aus der Literatur erarbeiteten Inhalte sollen nun auf folgende Frage hin analysiert werden:

*Unter welchen Bedingungen ist der Ansatz Globales Lernen geeignet, um Erwachsene im Sinne von politischer Erwachsenenbildung auf dem Weg zu mündigen Bürger*innen einer Weltgesellschaft zu begleiten?*

Hierfür wollen wir uns zunächst noch einmal vor Augen führen, was mündige Weltbürger*innen ausmachen würde. Für diese Betrachtung ist es meiner Meinung nach notwendig, die zuvor auf S. 66 dieser Arbeit beschriebenen zwei Positionen der politischen Erwachsenenbildung daraufhin zu befragen, wie sie sich Bürger*innen vorstellen, um dann diese Perspektive auf die Weltgesellschaft zu erweitern.

Kritische politischen Erwachsenenbildung weltgesellschaftlich gedacht

Aus Sicht der kritischen politischen Bildung stellen sich die politisch gebildeten Bürger*innen als emanzipiert, mündig, urteilsfähig, kritikfähig, partizipationswillig und konfliktfähig dar. Durch Bildung haben sie sich im Sinne der Aufklärung aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit befreit und sind in der Lage die bestehende Gesellschaft zu kritisieren, zu beurteilen, Utopien zu entwickeln und diese handelnd umzusetzen (vgl. Zeuner 2016, S. 69).

Utopien im Sinne dieser Position sind über individuell erfolversprechende Lebensentwürfe hinausgehende, am Gemeinwohl orientierte Zukunftsszenarien.

Diese Position auf die Weltgesellschaft zu erweitern, heißt insbesondere den Gesellschaftsbegriff durch den der Weltgesellschaft zu ersetzen. Damit einher gehen eine deutlich höhere Komplexität und Kontingenz als dies bei einer national begrenzten Gesellschaft - wenn sie denn noch existieren würde - der Fall wäre. Mehrdimensionale Betrachtungsweisen (Zeit, Raum, kulturelle, soziale, wirtschaftliche, politische, sowie Umweltaspekte) sind dabei für jedes vorstellbare Thema von Relevanz.

Zum einem ist ein umfangreiches Wissen über die hochkomplexen (welt)gesellschaftlichen Zusammenhänge von Nöten, zum anderen auch der Umgang

mit Wissen und Nichtwissen sowie Gewissheit und Ungewissheit, die sich bei vertiefter Beschäftigung mit der Weltgesellschaft zwangsläufig einstellen.

Es reicht nicht mehr nur, ein Urteil aufgrund von Fakten fällen zu können, sondern man muss auch in der Lage sein, Situationen aus mehreren Perspektiven zu betrachten, die Herkunft von Informationen und mögliche Interessen, die dahinterstehen, zu bewerten. Schließlich sollten Weltbürger*innen fähig sein, ihr Urteil aufgrund einer neuen Lage zu verändern und Kritik am eigenen Urteil sowie Konflikte darum konstruktiv zu nutzen.

Utopien, die entwickelt werden, haben nur dann Potential, die Weltgesellschaft im Sinne des Gemeinwohls zu verändern, wenn sie bereits im weltgesellschaftlichen Horizont gedacht sind. Sie sollten also nicht nur den Nahbereich, sondern auch Auswirkungen auf zukünftige Generationen, andere Regionen sowie andere gesellschaftliche Milieus und Funktionssysteme in Betracht ziehen. Für globale Herausforderungen können nur globale Lösungen gefunden werden. Das wiederum macht auch beim Utopien schmieden eine globale Zusammenarbeit und Vernetzung notwendig.

Konstruktivistischen Erwachsenenbildung weltgesellschaftlich gedacht

Politisch gebildete Bürger*innen im Sinne des Konstruktivismus handeln in erster Linie selbstverantwortlich und selbstkontrolliert, um ihre je eigene Wirklichkeit zu gestalten. Sie sind souveräne, eigenständige Menschen, die Individualität abstreben und Vielfalt von Meinungen, Perspektiven und Lebensformen erkennen und akzeptieren können (vgl. Zeuner 2016, S. 69f.).

Im Angesicht der Weltgesellschaft brauchen sie vor allem eine ganze Reihe an Kompetenzen, um diese „unbeschadet“ überstehen zu können und erfolgreich an ihr teil zu haben. Dies wären ebenso wie oben insbesondere der Umgang mit Wissen und Nichtwissen, Gewissheit und Ungewissheit. Um mit hoher Komplexität erfolgreich umgehen zu können, müssen sie ihre Eigenkomplexität erhöhen. Angesichts vielfältiger kultureller und milieubedingter Lebensentwürfe in ihrer Umgebung und scheinbar unendlicher Möglichkeiten für die eigene Entwicklung ist die Beschäftigung mit der eigenen und mit fremder Identität grundlegend wichtig. Dabei spielt auch der Perspektivwechsel wieder eine tragende Rolle. Vernetzung ist ebenfalls für die Orientierung und Verankerung der Individuen in der Weltgesellschaft wichtig. Hat man

diese Kompetenzen erlangt, verfügt man über eine weltgesellschaftliche Orientierung und fühlt sich im besten Fall als kompetente*r Weltbürger*in.

Da aber die Gestaltung des eigenen individuellen Lebens als vorrangiges Ziel gesehen wird, fallen einige der o.g. Herausforderungen weg. Es ist für das eigenständige Individuum nicht unbedingt nötig, zu kritisieren oder Utopien zu entwickeln, die die gesamte Weltgesellschaft voranbringen. Es kann sich genauso gut darauf konzentrieren, seinen eigenen Lebensweg unter den Bedingungen der Weltgesellschaft zu optimieren und den bestmöglichen Nutzen daraus zu ziehen, wenn es denn günstige Voraussetzungen dazu hat. Hat es diese nicht, wird dieser Weg sehr schwer – da hilft auch noch so viel weltgesellschaftliche Bildung wenig.

Zu diesen beiden Positionen gibt es jeweils entsprechende Ansätze des Globalen Lernens. Mit der kritischen politischen Erwachsenenbildung geht der handlungstheoretische Ansatz des Globalen Lernens einher, mit der konstruktivistischen Erwachsenenbildung der systemtheoretische Ansatz Globalen Lernens. Beide Ansätze scheinen konzeptionell gesehen also durchaus geeignet, die entsprechenden erwachsenenbildnerischen Ziele zu erreichen.

Welcher Ansatz Globalen Lernens ist besser geeignet, um mündige Bürger*innen der Weltgesellschaft zu bilden?

Da es in der Praxis nicht immer ganz einfach ist, Aktivitäten und Methoden des Globalen Lernens einem der Ansätze zuzuordnen, lohnt es sich, die folgende Frage zu stellen:

Bereitet die Bildungsaktivität die Teilnehmenden nur darauf vor, Weltgesellschaft „auszuhalten“ oder sie auch tatsächlich verändern zu können und zu wollen? Ist das Ziel, sich als Weltbürger*in zu fühlen oder in aktiver Weltbürger*innenschaft die Weltgesellschaft auf normative Zielen wie Gerechtigkeit oder Nachhaltigkeit hin ausgerichtet zu verändern?

So formuliert wird meiner Ansicht nach deutlich, dass der handlungstheoretische Ansatz Globalen Lernens vom Anspruch her viel weiterführt als der systemtheoretische. Der sythemtheoretische Ansatz will es den Individuen leichtmachen, ein erfolgreiches Leben in der Weltgesellschaft zu führen, der handlungsorientierte Ansatz will die Weltgesellschaft verändern.

Zu ergänzen ist, dass der systemtheoretische Ansatz Globalen Lernens durchaus als Ziel auch die „Vision einer humanen Weltgesellschaft“ hat, jedoch für mich nicht klar ersichtlich ist, wie dieses mit der Förderung des souveränen Menschen zu vereinbaren ist. Wieso sollte er oder sie diese Vision verfolgen und nicht eine ganz andere, die ihm oder ihr persönlich mehr bringt?

Für meine persönliche Vorstellung von politischer Bildung, die kritisch und emanzipatorisch sein sollte, ist daher der handlungstheoretische Ansatz besser für die Erwachsenenbildung angesichts der Herausforderungen der Weltgesellschaft geeignet.

Mit Oskar Negt (2010, S. 24): „Politische Bildung kann nicht gelingen, wenn die Systemfrage ausgeklammert bleibt. Wo leben wir? Was sind die bestimmenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse? Wenn diese Fragen als modernisierungsschädlich ausgegrenzt werden, ist politische Bildung lediglich Verdoppelung der Realität.“

Mir ist jedoch bewusst, dass die Wirkung beider Ansätze im Bereich der Erwachsenenbildung empirisch nicht belegt ist. Mein Fazit dazu ist: wir wissen nicht, wie und ob Globales Lernen bei Erwachsenen wirkt. Die Forschung dazu ist bisher ein Desiderat. Da in der Praxis ohnehin kaum zwischen systemtheoretischem und handlungspraktischem Ansatz unterschieden wird und es auch überschneidende Herangehensweisen gibt, spielt es für die Frage, unter welchen Bedingungen Globales Lernen geeignet ist, mündige Weltbürger*innen zu bilden, keine entscheidende Rolle, welcher Ansatz verfolgt wird.

Ich denke, es entspricht der Komplexität der Weltgesellschaft, dass auch die Bildungskonzepte, die sich mit ihr beschäftigen, nicht klar abgrenzbar sind. Es ist bisher nicht klar festzustellen, warum jemand sich als Weltbürger*in fühlt und ob und wie diese Person vorhat, die Weltgesellschaft zu verändern. Zu viele Einflüsse formen erwachsene Menschen. Maßnahmen Globalen Lernens können dabei den eingeschlagenen Weg unterstützen, zu Irritationen und Kurskorrekturen beitragen, Möglichkeiten aufzeigen, kaum aber einen Menschen nach einem bestimmten Bild formen. Dies wäre auch nicht das Ziel aufgeklärter Erwachsenenbildung, sondern von Indoktrination und Propaganda.

Doch wie können wir Globales Lernen mit Erwachsenen so gestalten, dass es Aussicht auf (Lern)erfolg hat?

Welche Bedingungen tragen dazu bei, dass Globales Lernen mit Erwachsenen erfolgreich ist?

Erwachsene lernen – und da bin ich ganz bei der konstruktivistischen Betrachtungsweise – ausschließlich was, wie, wo und wann sie wollen. Im Gegensatz zur Kinder- und Jugendbildung haben wir in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung Menschen vor uns, die bereits über eine gewachsene Biographie und Sozialisation sowie in der Regel auch eine mehr oder weniger feste politische Einstellung verfügen. Die Teilnahme an Globalem Lernen erfolgt in aller Regel freiwillig. Die Angebote stehen daher vor der Herausforderung, so attraktive Lernanlässe für die potentiellen Teilnehmenden zu bieten, dass sich diese aus freien Stücken darauf einlassen.

Kapitel 2.2.3 gibt zahlreiche Hinweise, was alles zu beachten ist, um für Erwachsene eine wirklich attraktive und lernfördernde Umgebung zu schaffen. Stichwortartig soll hier noch einmal zusammengefasst werden, welches die wichtigsten Punkte sind:

- Raum schaffen für (lern)biographische Selbstvergewisserung
- Differenzerfahrungen und Irritationen ermöglichen
- anschlussfähige, anwendbare Lerninhalte und gangbare Lernwege
- geschützte Räume und soziale Unterstützung
- Angebote, die auf eine bestimmte Rolle/ Funktion der Teilnehmenden hin konzipiert sind
- Einbeziehung von „Brückenmenschen“/ Peers als Fürsprecher*innen
- zielgruppengerechte Ansprache
- bewusster Einsatz von Emotionalität
- Teilnehmer*innenorientierung
- Subjektorientierung
- alltags- bzw. lebensweltnahe Themen, die gleichzeitig globale Lernanlässe beinhalten
- Handlungsorientierung
- Aktualität der Themen

Anbietende Globalen Lernens, die Erwachsene als Zielgruppe anvisieren, tun gut daran, ihre Angebote daraufhin zu befragen, ob sie diesen Anforderungen genügen – ein Patentrezept gibt es jedoch nicht.

Die eigene Haltung bestimmt den Erfolg maßgeblich.

Meiner Meinung nach ist die erste Frage, die man sich bei der Planung stellen sollte diese: Was haben Teilnehmende davon, wenn sie meine Veranstaltung besuchen?

Es gibt viele Möglichkeiten, was sich Erwachsene von Globalem Lernen erwarten könnten: sei es mehr Orientierung in einer komplexen Welt, mehr Sicherheit im beruflichen Umgang beispielsweise mit Migrant*innen oder internationalen Partner*innen, Bestätigung der eigenen Haltungen und Einstellungen, Abbau von Zukunftsängsten, aufgehoben sein im Kreise von Gleichgesinnten, Anregungen für die eigene Lebensgestaltung, eine sinnvolle Einsatzmöglichkeit eigener Erfahrungen und Kompetenzen für „eine gute Sache“... die Liste ließe sich beliebig verlängern.

Es gibt auch einige Dinge, die Erwachsene beim Globalen Lernen fürchten könnten. Sie könnten bspw. Angst vor Überwältigung und Indoktrination haben oder davor, sich mit ihrer Meinung gegenüber Andersgesinnten bloßzustellen, sich durch Unwissenheit lächerlich zu machen oder aber auch im Angesicht schier unüberwindbarer globaler Probleme zu resignieren.

Bei der Gestaltung erwachsenbildnerischer Angebote zum Globalen Lernen brauchen die Anbietenden also zunächst selbst einen Perspektivwechsel, um sich in die potentiellen Teilnehmenden hinein zu versetzen. Mit dem Rucksack ihres inhaltlichen und methodischen „Globales-Lernen-Wissens“ und ihrer eigenen bestenfalls weltbürgerlichen Identität sollten sie dann der Zielgruppe Angebote machen. Dabei sollten sie immer genau beobachten, wie die Teilnehmenden diese annehmen, ob sie darauf eingehen, was sie selbst einbringen, wie dieses für alle zu nutzen sei und dass möglichst alles auch noch auf Augenhöhe. Dabei bleibt nicht aus, dass auch die Anbietenden zu Lernenden werden und umgekehrt, wie es für die Erwachsenenbildung typisch ist.

Eine offene, neugierige, forschende, sensible und die Teilnehmenden wertschätzende Haltung ist daher für mich die Grundlage jeglicher Aktivität im Globalen Lernen mit Erwachsenen. Von diesem Ausgangspunkt her konzipierte und in dieser Haltung

durchgeführte Veranstaltungen zum Globalen Lernen haben meiner Meinung nach sehr große Chancen auf Erfolg, egal welches Konzept man schließlich verfolgt. Als Erfolg wäre anzusehen, dass Erwachsene ein Stück weit auf ihrem – freiwilligen - Weg zu mündigen Weltbürger*innen begleitet werden konnten.

Echte Herausforderungen bilden.

Erfolgversprechende Ansätze sind meiner Ansicht nach insbesondere solche, die reale Begegnungen, Vernetzungen mit echten Menschen und reale Lern- und Arbeitsaufgaben beinhalten und nicht nur Herausforderungen simulieren. Sie sind oft im Umfeld von Organisationen, sozialen Bewegungen und Initiativen zu finden, die mit ihren Engagementmöglichkeiten ein hohes Potential für Bildungsprozesse bei Erwachsenen beinhalten. Lernen finden dann „en passant“ statt – man merkt es gar nicht, es passiert aber auf dem Weg zum angestrebten Ziel.

Ebenso lohnend sind nach meiner praktischen Erfahrung Lernangebote, die auf spezifische aktuelle berufliche oder ehrenamtliche Herausforderungen (wie bspw. die Flüchtlingssituation 2015/16) reagieren, in dem sie für die Betroffenen einen geschützten und moderierten Raum anbieten, wo diese sich informieren, austauschen, Perspektiven wechseln und gemeinsam reflektieren können. Auch hier findet Globales Lernen statt – ohne dass man es so genannt hätte.

Diese Prozesse durch ihr Fachwissen und ihre Erfahrung zu unterstützen wäre meiner Ansicht nach ein lohnendes Arbeitsfeld für Anbietende Globalen Lernens.

Digitale Medien nutzen

Auch wenn – oder gerade weil - in der Literatur zu Globalem Lernen und politischer Erwachsenenbildung zu diesem Thema nichts Essentielles zu finden war, möchte ich auf diesen Aspekt hinweisen.

Weltgesellschaft findet heute bereits zu einem großen Teil digital statt. Der Begriff der „Informationsgesellschaft“ (vgl. S. 11 dieser Arbeit) reißt das bereits an. Insbesondere Social Media sind mittlerweile ein fundamentaler Bestandteil der Lebenswelt der meisten Jugendlichen in Deutschland, aber zunehmend auch vieler Erwachsener.

Lebensweltorientierte Herangehensweisen sollten dies nicht übersehen und sowohl die globale Netzgesellschaft inhaltlich thematisieren als auch didaktisch nutzen. Vernetzung und Einübung von Perspektivwechsel als zwei Lernherausforderungen Globalen Lernens können bspw. mit Hilfe Sozialer Medien sehr gut initiiert werden. Auch bei der Gewinnung von Teilnehmenden können diese Kanäle von großem Wert sein.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass sich manche Akteur*innen Globalen Lernens mit dem Bereich der digitalen Mediennutzung schwer tun. Doch auch hier ist eine offene, neugierige, forschende, sensible und die (digitale) Lebenswelt der Teilnehmenden wertschätzende Haltung gefragt.

3. Schlussteil

3.1. Zusammenfassung und Beantwortung der Fragestellung

Globalisierungsprozesse lassen die heutigen Gesellschaften zu einer komplexen und global zusammenhängenden Weltgesellschaft werden. Damit einher gehen Anforderungen an die Bewohner*innen dieser Weltgesellschaft: Menschen sind zunehmend als Weltbürger*innen gefordert, diese Weltgesellschaft auszuhalten und zu gestalten.

Dafür müssen sie fähig sein, mit Unsicherheit, Fremdheit, Wissen und Nichtwissen umzugehen sowie Perspektivwechsel auszuführen. Sie sollten zudem über eine hohe Eigenkomplexität verfügen und im globalen Rahmen handlungsfähig sein.

Doch nicht alle fühlen sich als Weltbürger*innen: gerade in Deutschland, insbesondere in den Neuen Bundesländern – gibt es starke Vorbehalte gegenüber dem Weltbürger*innentum, welche sich zum Teil in populistischen, demokratiefeindlichen und xenophoben Strömungen äußern.

Moderne weltgesellschaftliche Bildungsansätze wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Global Citizenship Education und Globales Lernen zielen darauf ab, Menschen auf ihrem Weg hin zu mündigen Bürger*innen der Weltgesellschaft zu unterstützen. Dabei verfolgen sie mehr oder weniger normative Ziele – mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung handelt es sich zumeist um Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit.

Der Ansatz des Globalen Lernens ist dabei in Deutschland einer der gebräuchlichsten. Er ist aus der Praxis von Nichtregierungsorganisationen entstanden und wird bisher meist in der schulischen Kinder- und Jugendbildung genutzt. Seine Wirksamkeit ist bisher empirisch kaum belegt und es finden sich wenig Hinweise zur Umsetzung Globalen Lernens mit Erwachsenen.

Globales Lernen mit Erwachsenen kann als Teil der politischen Erwachsenenbildung gesehen werden. Zwei verbreitete Ansätze des Globalen Lernens können dabei zwei Denkrichtungen der politischen Erwachsenenbildung zugeordnet werden. Der handlungstheoretische Ansatz Globalen Lernens geht dabei mit der kritischen

politischen Bildung einher, während der systemtheoretische Ansatz Globalen Lernens der Herangehensweise der konstruktivistischen politischen Bildung entspricht.

Aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen zu gelingender politischer Bildung mit Erwachsenen werden Gelingensbedingungen für Globales Lernen mit Erwachsenen abgeleitet.

Danach tragen folgende Faktoren zu einer attraktiven Lernumgebung für Erwachsene im Bereich Globales Lernen bei:

- Raum schaffen für (lern)biographische Selbstvergewisserung
- Differenzerfahrungen und Irritationen ermöglichen
- anschlussfähige, anwendbare Lerninhalte und gangbare Lernwege
- geschützte Räume und soziale Unterstützung
- Angebote, die auf eine bestimmte Rolle/ Funktion der Teilnehmenden hin konzipiert sind
- Einbeziehung von „Brückenmenschen“/ Peers als Fürsprecher*innen
- zielgruppengerechte Ansprache
- bewusster Einsatz von Emotionalität
- Teilnehmer*innenorientierung
- Subjektorientierung
- alltags- bzw. lebensweltnahe Themen, die gleichzeitig globale Lernanlässe beinhalten
- Handlungsorientierung
- Aktualität der Themen

Darüber hinaus weist die Autorin insbesondere auf die Wichtigkeit der eigenen Haltung von Anbietenden Globalen Lernens in der Angebotsplanung und Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen hin. Hier sind vor allem Offenheit, Perspektivwechsel, Wertschätzung und Augenhöhe gefragt.

Potentiale für besonders erfolgversprechende Bildungsansätze im Themenfeld sieht die Verfasserin derzeit im Umfeld von Initiativen und Bewegungen, die echte

Herausforderungen und Engagementmöglichkeiten auf Augenhöhe bieten, in der Unterstützung aktueller beruflicher und ehrenamtlicher Herausforderungen mit globalem Bezug (wie der Flüchtlingssituation) durch Anbietende Globalen Lernens sowie der verstärkten Nutzung Sozialer Medien.

3.2. Reflexion der Reichweite der Ergebnisse

Diese Arbeit richtet sich insbesondere an Akteur*innen des Globalen Lernens, die bereits in der Erwachsenenbildung tätig sind oder in diese einsteigen wollen sowie an Akteur*innen der Erwachsenenbildung, die sich für globale Themen interessieren, aber auch als Überblickstext an Forscher*innen aus diesen beiden Feldern.

Es wird das Konzept des Globalen Lernens aus den Konstrukten Globalisierung, Weltgesellschaft und Weltbürger*innentum unter Beachtung aktueller politischer Herausforderungen abgeleitet und in den Kontext politischer Erwachsenenbildung eingeordnet.

Schließlich werden Gelingensbedingungen für Globales Lernen mit Erwachsenen formuliert, die aus Implikationen der politischen Erwachsenenbildung abgeleitet wurden und vor allem für die Praxis relevant sein dürften.

Die Arbeit leistet damit - wie ursprünglich beabsichtigt - einen Beitrag zur Schärfung des Ansatzes des Globalen Lernens für die Zielgruppe Erwachsene unter Beachtung aktueller politischer Entwicklungen.

3.3. Ausblick

Zunächst sei hier die mangelhafte Forschungslage im Bereich des Globalen Lernens wie auch der politischen Erwachsenenbildung erwähnt. So lange wir nicht wissen, wie diese Bildungsansätze für die einzelnen Zielgruppen wirken, fällt es schwer, sie weiter zu entwickeln.

Im Angesicht fortschreitender Globalisierungsprozesse und weltgesellschaftlicher Entwicklungen, die durchaus als problematisch zu bezeichnen sind, wäre es wünschenswert, wenn sich die politische Erwachsenenbildung verstärkt globalen Themen zuwenden bzw. die globalen Aspekte ihrer klassischen Themen in den Blick

nehmen würde. Dabei kann sie auf den erprobten Ansatz des Globalen Lernens und die Erfahrungen und vielfältigen Methoden und Materialien von Akteur*innen Globalen Lernens zurückgreifen.

Anbietende Globalen Lernens wiederum sollten die Zielgruppe der Erwachsenen mehr in den Blick nehmen. Hier können sie auf didaktische und programmplanerische Grundlagen zurückgreifen und die Erfahrungen von etablierten Anbietenden der Erwachsenenbildung nutzen. Eine beiderseitige Vernetzung und Kooperation birgt meiner Ansicht nach ein großes Potential für Erwachsenenbildungsprozesse im Angesicht der Weltgesellschaft.

Eine weitere Empfehlung meinerseits an die Akteur*innen des Globalen Lernens wäre, sich mehr mit angrenzenden Bildungskonzepten wie transkultureller Bildung, Vielfaltspädagogik oder auch Genderpädagogik zu beschäftigen und zu vernetzen. Es gibt hier viele Schnittstellen, denn die Herausforderungen sind ähnlich. In vielen Bereichen der Gesellschaft geht es darum, dass ein Umgang mit Vielfalt, Fremdheit und Kontingenz gelernt werden muss. Perspektivwechsel spielt dabei immer eine Rolle. Und für nahezu alle Themen lässt sich ein globaler Bezug finden.

Schließlich sollten sich Akteur*innen des Globalen Lernens wie auch der politischen Erwachsenenbildung verstärkt mit der Nutzung von medialen Lern- und Kommunikationsformen beschäftigen.

Wenn alle pädagogisch Aktiven ein wenig mehr über ihren bildungskonzeptionellen Tellerrand blicken würden, wäre ein großer Schritt hin zu gelingender Bildung im Rahmen der Weltgesellschaft getan.

4. Literaturverzeichnis

Apel, Heino (2016): Von der Ökologie zur Nachhaltigkeit – Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter: Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 220-230.

Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft; Band 1. Münster: Waxmann.

Asbrand, Barbara/ Scheunpflug, Annette (2014): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag. 4., völlig überarbeitete Auflage, S. 401-412.

Asbrand, Barbara/Bergold, Ralph/Dierkes, Petra/Lang-Wojtasik, Gregor (2006): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld: Bertelsmann.

BBC World Service (2016): Global Citizenship a growing sentiment among citizens of emerging economies: Global Poll [online] URL: <http://www.globescan.com/news-and-analysis/press-releases/press-releases-2016/383-global-citizenship-a-growing-sentiment-among-citizens-of-emerging-economies-global-poll.html> [letzter Zugriff 02.02.2016]

Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bertelsmann Stiftung (2016); Globalisierung oder Wertekonflikt? Wer in Europa populistische Parteien wählt und warum. [online] URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/EZ_eupinions_Fear_Studie_2016_DT.pdf [letzter Zugriff 02.02.2017]

BMZ/InwEnt/ISB/KMK (Hrsg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden: Springer VS.

Bremer, Helmut/Trumann, Jana (2017): Politische Erwachsenenbildung in politischen Zeiten. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg (DEAB),
Entwicklungspädagogisches Informationszentrum im Arbeitskreis Eine Welt Reutlingen
e.V. (EpiZ), forum für internationale entwicklung + planung (finep) (2014): Global What?
A Study on Facts and Needs of Global Learning in Germany, Portugal and Romania.
Beilage Deutsch: Landesspezifischer Kontext Deutschland. [online] URL:
http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/beilage_deutsch.pdf
[letzter Zugriff 02.02.2017]

DDV International (2014): Globales Lernen in der VHS – aber wie? Bonn.

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2016): Die enthemmte Mitte.
Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. [online] URL:
https://www.slpb.de/fileadmin/media/Angebote_und_Aktionen/2016/Sachsen-Monitor_2016/Ergebnisbericht_Sachsen-Monitor_2016.pdf [letzter Zugriff 03.02.2017]

de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für
nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen
der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden: Springer VS, S. 23 – 44.

Dieter, Heribert (2011): Globale Probleme – wirtschaftliche Herausforderungen in der
Weltgesellschaft. In: Sander, Wolfgang/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische
Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn:
Bundeszentrale für politische Bildung, S. 51-67.

dimap (2016): Sachsen Monitor 2016. Ergebnisbericht. [online] URL:
https://www.slpb.de/fileadmin/media/Angebote_und_Aktionen/2016/Sachsen-Monitor_2016/Ergebnisbericht_Sachsen-Monitor_2016.pdf [letzter Zugriff 03.02.2017]

DVV International (2015): Global Citizenship Education. Bonn.

Franz, Julia/ Frieters, Norbert (2009): Generationen lernen gemeinsam. Globales
Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in intergenerationellen Lernprozessen.
In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32. Jg.,
Heft 4, S. 16-21.

Frieters-Reermann, Norbert (2012): Globales Lernen in entwicklungspolitischen
Nichtregierungsorganisationen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon
Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 114-118.

Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim und München: Juventa.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2016): Nicht jeder fühlt sich als Weltbürger.

Gauck für Entschleunigung. Ausgabe vom 27.11.2016. [online] URL:

<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gauck-fuer-entschleunigung-nicht-jeder-fuehlt-sich-als-weltbuerger-14547312.html> [letzter Zugriff 24.03.2017]

Greve, Jens/Heintz, Bettina (2005): Die „Entdeckung“ der Weltgesellschaft. Entstehung und Grenzen der Weltgesellschaftstheorie. In: Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft „Weltgesellschaft“, S. 89-119.

Grobauer, Heidi (2014): Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 37. Jg., Heft 3, S. 28-33.

Hartmeyer, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft; Band 5. Münster: Waxmann.

Heitmeyer, Wilhelm (2011): Deutsche Zustände. Das entsicherte Jahrzehnt. Presseinformation zur Präsentation der Langzeituntersuchung Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. [online] URL: https://www.uni-bielefeld.de/ikg/Handout_Fassung_Montag_1212.pdf [letzter Zugriff 03.02.2017]

Höffer-Mehlmer, Markus (Hrsg.) (2003): Bildung. Wege zum Subjekt. Hohengehren: Schneider.

Holzbrecher, Alfred (2003): Globalisierung, Krisenwahrnehmung und Lernchancen. In: Höffer-Mehlmer, Markus (Hrsg.): Bildung. Wege zum Subjekt. Hohengehren: Schneider, S. 167-171.

Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.) (2016): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag

Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bielefeld: Bertelsmann.

Kater-Wettstädt, Lydia (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft; Band 8. Münster: Waxmann.

Kerber, Anne/ Strosche, Franziska (2008): Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis. Potsdam: RAA Brandenburg.

Klemm, Ulrich (2012a): Agenda 21 und nachhaltiges Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 11-14.

KMK/BMZ/Engagement Global (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. [online] URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [letzter Zugriff 28.04.2017]

Köhler, Benedikt (2010): Der Neue Kosmopolitismus – Diagnose zur aktuellen Lage der Gesellschaft. In: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 13-32.

Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.

Lang-Wojtasik, Gregor/Scheunpflug, Annette/Bergmüller, Claudia (2009): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32. Jg., Heft 4, S. 10-18.

Lang-Wojtasik, Gregor (2012): Risiko und Weltgesellschaft. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 216-218.

Messerschmidt, Astrid (2010): Touristen und Vagabunden – Weltbürger in der Migrationsgesellschaft. In: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 123-135.

Messner, Dirk (2009): Globalisierung und globaler Wandel. In: Meyns, Peter (Hrsg.): Handbuch Eine Welt. Entwicklung im globalen Wandel. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, S. 103-112.

Messner, Dirk (2011): Regieren in der Weltgesellschaft – Probleme und Perspektiven der Global Governance. In: Sander, Wolfgang/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische

Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 34-50.

Meyns, Peter (Hrsg.) (2009): Handbuch Eine Welt. Entwicklung im globalen Wandel. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

Möhring-Hesse, Matthias (2010): Weltbürger – Skeptische Anmerkungen zu einem neuen Leitbild der politischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 76-90.

Müller, Astrid/Rosenboom, Jana (2012): Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2012. Bonn, S. 43-52.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.

Oeffering, Tonio (2016): Globalisierung. In: Hufer, Klaus-Peter: Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 153-162.

Overwien, Bernd (Hrsg.) (2000): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/ Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Overwien, Bernd (2016): Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39. Jg., Heft 2, S. 7-11.

Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (2009a): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (2009b): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred: Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 7-21.

Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (2009c): Globales Lernen in Deutschland. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred: Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 107-131.

Pfeiffer-Blattner, Ursula (2012): Kontinuität und Kontigenz. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 158-161.

Pohl, Sike/Ungewitter, Carsten (2015): Der Beutelsbacher Konsens im Globalen Lernen. In: fair quer. Sächsische entwicklungspolitische Zeitschrift, Ausgabe 37, S. 16-19.

Rathenow, Hanns-Fred (2000): Globales Lernen – global education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/ Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 328-341.

Rost, Jürgen (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., Heft 2, S. 14-18.

Rudolf, Karsten (2002): Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung? Was wollen die Bürger? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 45 Jg., S. 1-8.

R+V Versicherung (2016): Sicherheit bedroht: Terror, Extremismus und Flüchtlingskrise dominieren die Ängste der Deutschen [online] URL: <https://www.ruv.de/static-files/ruvde/downloads/presse/aengste-der-deutschen-2016/ruv-aengste-2016-ergebnisse.pdf> [Stand 02.02.2017]

Sander, Wolfgang/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2011): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/ Reitmair-Juárez, Susanne (2015): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Klagenfurt/ Salzburg/ Wien, 2. Auflage

Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag. 4., völlig überarbeitete Auflage.

Scheunpflug, Annette/ Seitz, Klaus (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: zur pädagogischen Konstruktion der "Dritten Welt" ; Band 1-3. Frankfurt am Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Scheunpflug, Annette (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Journal of Social Science Education (JSSE). Ausgabe 2000 – 1 [online] URL: http://www.sowi-online.de/journal/2000_1/scheunpflug_globale_perspektive_einer_bildung_nachhaltige_entwicklung.html [letzter Zugriff 20.02.2017]

Scheunpflug, Annette (2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Bielefeld, S.11-21.

Scheunpflug, Annette (2011): Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In: Sander, Wolfgang/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 204-215.

Scheunpflug, Annette (2012a): Globales Lernen – Geschichte. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 89-93.

Scheunpflug, Annette/ Uphues, Rainer (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, Gabrielle/Schwarz, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft; Band 4. Münster: Waxmann, S. 63-100.

Scherr, Albert (2016): Menschenrechte. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 192-199.

Schimank, Uwe (2012): Globalisierung. [online] URL: <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137996/globalisierung> [letzter Zugriff 03.02.2017]

Schreiber, Jörg-Robert (2012): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 26-30.

Schrüfer, Gabrielle/Schwarz, Ingrid (Hrsg.) (2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft; Band 4. Münster: Waxmann.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Seitz, Klaus (2009): Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred: Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 37-48.

Seitz, Klaus (2011): Lernen in Bewegung: Zivilgesellschaftliche Organisationen als Protagonisten globaler Politikgestaltung und kosmopolitischer Bildung. In: Sander, Wolfgang/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 238-258.

Seitz, Klaus (2012): Weltbürgerliche Erziehung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 235-240.

Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Siebert, Horst (2016): Lernvoraussetzungen. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 335-347.

SINUS (2016): SINUS-Studie zu den Migranten-Lebenswelten in Deutschland 2016. [online] URL: <http://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus> [letzter Zugriff 13.02.2017]

Stichweh, Rudolf (2000): Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tetzlaff, Rainer (2011): Die kulturelle Dimension der Globalisierung: Kulturen in der Weltgesellschaft. In: Sander, Wolfgang/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 89-110.

Trembl, Alfred K. (2011): Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung. In: Sander, Wolfgang/

Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 190-203.

Trisch, Oliver (2005): Globales Lernen. Schriftenreihe des interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 12, Universität Oldenburg.

UN (2015): Sustainable Development Goals. [online] URL:
<https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300> [letzter Zugriff 09.02.2017]

VENRO (2000): Globales Lernen – Grundsätze und Perspektiven der Bildungsarbeit der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (Kurzfassung). Arbeitspapier Nr. 10. Bonn.

VENRO (2012b): Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. VENRO Diskussionspapier 1/2012. Bonn und Berlin.

VENRO (2014): Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Kongressdokumentation. Wiesbaden/Berlin.

Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung. 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. [online] URL:

<http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [letzter Zugriff 09.02.2017]

weltbürger.org [online] URL: <http://www.welt-buerger.org> [letzter Zugriff 13.02.2017]

Werron, Tobias (2011): Das Konzept der „Weltgesellschaft“ - sozialwissenschaftliche Perspektiven und Positionen im Überblick. In: Sander, Wolfgang/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 19-33.

Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.) (2010): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Witt, Iris (2016): Teilnehmer/-innen in der politischen Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 313-322.

Wittmann, Veronika (2012a): Globalisierung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 129-132.

Wittmann, Veronika (2012b): Weltgesellschaft. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 241-242.

Wittmann, Veronika (2014): Weltgesellschaft. Rekonstruktion eines wissenschaftlichen Diskurses. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Zeuner, Christine (2016): Theoretische Ansätze der politischen Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 62-73.

5. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Identifikation als Weltbürger*in nach Staaten	S. 35
Abbildung 2: Die Ängste der Deutschen	S. 36
Abbildung 3: Zukunftssorgen der Sachsen	S. 39
Abbildung 4: Entwicklung des Globalen Lernens in Deutschland	S. 47
Abbildung 5: Lernherausforderungen angesichts der Globalisierung	S. 53
Abbildung 6: Didaktischer Würfel	S. 54
Abbildung 7: Kompetenzen Globalen Lernens	S. 59
Abbildung 8: Themen Globalen Lernens	S. 60
Abbildung 9: Konzeption von Praxisprojekten	S. 62

Danksagung

Ich bedanke mich von Herzen bei allen, die mich bei meinem berufsbegleitenden Studium und beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben. Insbesondere danke ich meiner Familie für ihre Geduld und den Freiraum, den sie mir für meine fachliche Weiterentwicklung gab. Ich danke meinem langjährigen Arbeitgeber arche noVa – Initiative für Menschen in Not e.V. für seine Flexibilität und die inhaltliche Unterstützung. Meinen Betreuern Prof. Dr. Dörner und Prof. Dr. Käpplinger danke ich für ihr Interesse am Thema und fachliche Impulse. Meinen Kommiliton*innen danke ich für eine schöne und bereichernde Zeit sowie das kollegiale Miteinander beim gemeinsamen Studieren.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift der Verfasserin