

# Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen

## Ein Beitrag zur politischen Bildung

**In diesem Beitrag werden Bedeutung und Konzeption entwicklungspolitischer Bildung konturiert. Dabei geht es zunächst darum, aufzuzeigen, warum die entwicklungspolitische Bildung von Bedeutung ist: Warum muss dieser Bildungsbereich gelernt werden? Sie wird in ihrer historischen Entwicklung beschrieben und als weltbürgerliche Bildung konturiert. Anschließend werden Spannungsfelder außerschulischen Globalen Lernens beschrieben. Ein kurzer Ausblick zu den Entwicklungsherausforderungen und Forschungsaufgaben schließen den Beitrag ab.** von Annette Scheunpflug

Unter Globalem Lernen wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept verstanden, mit dem auf die Herausforderungen reagiert wird, die sich aus der fortschreitenden Globalisierung ergeben (eine übersichtliche Einführung bietet Lang-Wojtasik/Klemm 2012). Historisch ist es aus der entwicklungspolitischen Bildung entstanden; beide Zugänge werden manchmal auch synonym verwendet. Globales Lernen nimmt die globalen Herausforderungen und Probleme, denen sich die Menschheit am Beginn des 21. Jahrhunderts gegenüber sieht, zum Ausgangspunkt pädagogischer Konzepte, um vor diesem Hintergrund nach den Lern- und Bildungsbedürfnissen von Menschen zu fragen. Es geht darum, Menschen zu befähigen, mit den Entwicklungsherausforderungen in der Einen Welt umzugehen, diese zu verstehen, und in der damit einhergehenden Komplexitätssteigerung Orientierung zu finden, ein gutes Leben zu ermöglichen und Solidarität mit anderen, vor allem im globalen Süden, zeigen zu können. Globales Lernen versteht sich als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ unter der normativen Perspektive der Überwindung von globaler Ungleichheit bzw. orientiert am Leitbild globaler Gerechtigkeit (vgl. Bourn 2015). Mit dem Verweis auf den Be-

griff der „Weltgesellschaft“ wird auf ein systemtheoretisches, deskriptives Hintergrundkonzept Luhmann'scher Prägung verwiesen (vgl. Luhmann 1997). Der Soziologe *Niklas Luhmann* hat schon in den siebziger Jahren beschrieben, dass die heutige Gesellschaft von ihrem Charakter her als Weltgesellschaft zu verstehen ist, da gesellschaftliche Kommunikation heute nicht mehr unabhängig von weltgesellschaftlichen Zusammenhängen möglich ist. Seine zentrale These lautet, dass jede Gesellschaft heute Weltgesellschaft ist, weil sie immer auch Teil eines globalen Kontextes ist. Damit wird soziale Realität komplexer. Weltgesellschaft wird nicht verstanden als die Summe von Menschen oder als räumliche bzw. zeitliche Einheit, sondern als „Gesamthorizont alles sinnhaften Erlebens“ (ebd., S. 153) bzw. in systemtheoretischer Terminologie als „die Gesamtheit dessen (...), was für ein jedes System System- und-Umwelt ist“ (ebd., S. 154). Entsprechend gibt es für Gesellschaften heute kein „Außen“ mehr, von wo aus die Welt als ein Ganzes beobachtet werden könne. Weltgesellschaft ist auch nicht als Weltenstaat oder Weltenorganisation beobachtbar. Sie ist nur im Besonderen ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Vielfalt zu erkennen. Sie ist in sich fragmentiert und betrifft Menschen in sehr un-

terschiedlichen Dimensionen; die Partizipation an ihr ist sehr ungleich. Sie hat sich nicht intentional so entwickelt. In ihrer abstrakten Gestalt hat sie jedoch für alle spürbare Auswirkungen. Damit wird hier auch der Begriff der „Einen Welt“ in dieser Hinsicht als deskriptive Perspektive verstanden, gleichwohl gerade in der Arbeit von Nichtregierungsorganisationen diesem Begriff häufig eine gewisse Normativität eingewoben wird.

Vor diesem Hintergrund wird mit dem Globalen Lernen die doppelte Herausforderung der Globalisierung im Hinblick auf pädagogisches und didaktisches Handeln bearbeitet, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft unter der Entwicklungsperspektive zu entwickeln. Im Folgenden wird es um diese Bildungsarbeit gehen. <sup>1</sup>

### Globale Ungleichheit und Entwicklung zur Weltgesellschaft als Bildungsherausforderungen

Globale Umweltprobleme, die weltweiten sozialen Disparitäten, das Zusammenleben in einer multikulturellen und pluralistischen Weltgesellschaft und die Transformationsprozesse im Gefolge der wirtschaftlichen und kulturellen Globalisierung bieten Anlass zu notwendigen Lernprozessen. Die Entwicklung der Einen Welt ist verbunden mit paradoxen Strukturen der gleichzeitigen Vereinheitlichung und Ausdifferenzierung kultureller Praxen (Appadurai 2008), der Entwicklung sozialer Risiken (Beck 1986), dem Bedeutungszuwachs sozialer Netzwerke (Castells 2002) und der Denationalisierung sowie dem Auseinanderfallen von Betroffenheits- und Regelungsräumen (Zürn 1998). Für das Globale Lernen geht es darum, diese Prozesse zu verstehen und Handeln im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit möglich zu machen.

#### Die Lernherausforderung: abstrakte Sozialerziehung und Umgang mit Komplexität

Was heißt dies für Lernen? Diese Entwicklung führt zu sehr unterschiedlichen Lernherausforderungen. Es wird notwendig zu lernen, mit den *Folgen der Globalisierung* umzugehen, d. h. Vorurteilen kritisch zu begegnen, globale Solidarität zu üben, mit kultureller und religiöser Viel-

falt umgehen zu können, zwischen sprachlichen Registern zu wechseln und sich in unterschiedlichen Sprachen angemessen ausdrücken zu können, kurz: in eine abstrakte Form des Sozialen einzuüben. Damit werden auch Herausforderungen im Umgang mit sozialen Medien und dem Internet markiert. Es bedeutet, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu erfahren, ohne dass diese auf Kosten anderer gehen. Und es bedeutet, gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Zusammenhänge in einem globalen Horizont vor der Perspektive globaler Verantwortung wahrzunehmen, zu beurteilen und in Handlung zu überführen (vgl. ausführlich Scheunpflug 2011). Wenn man es scharf fassen möchte, bedeutet dies letztlich, Lernangebote im lokalen Kontext global zu rahmen, d. h. im Bewusstsein einer abstrakten Weltgesellschaft zu sehen.



Teilnehmende des Seminars „A fair future of energy? Globale Perspektiven auf Innovationen im Energiesektor“; Internationales Haus Sonnenberg 2015 Foto: Internationales Haus Sonnenberg – Sonnenberg-Kreis e. V.

#### Anthropologische Grundlagen Globalen Lernens: Das Nahbereichswesen Mensch

Den Umgang mit einer abstrakten Weltgesellschaft, d. h. mit den Anforderungen einer abstrakten Sozialerziehung zu lernen, ist für das steinzeitliche Nahbereichswesen „Mensch“ eine Herausforderung. Der Umgang mit diesen Problemen fällt aus zwei Gründen schwer, die beide mit der Entwicklungsgeschichte des Menschen zu tun haben. Menschen sind erstens in ihrer *spontanen Problemlösefähigkeit* auf Erfahrungen im *Nahbereich* spezialisiert – und diese ist für die Erfahrungen einer globalisierten Weltgesellschaft nicht besonders gut geeignet. Die Möglichkeiten, mit denen Menschen ihre Umwelt wahrnehmen und in ihr reagieren, haben sich menscheitsgeschichtlich in Anpassung an die unmittelbare Umwelt und den sich daraus →

<sup>1</sup> Ich danke meinem Kollegen Prof. Dr. Uwe Kranenpohl, Evangelische Hochschule Nürnberg, für wichtige Hinweise zur Abfassung dieses Beitrags sowie der Akademie für Politische Bildung, Tutzing, für den angenehmen Aufenthalt, währenddessen dieser Beitrag entstehen konnte.

ergebenden Notwendigkeiten entwickelt. Damit werden vornehmlich die Probleme gelöst, die sinnlich erfahrbar sind: Die Läuse im Vorgarten werden wichtiger als die Heuschrecken im Sudan; die eigene, sinnlich erfahrbare Erholung in Griechenland wichtiger als das u. a. durch Flugverkehr verursachte Ozonloch; der Kaffeepreis wichtiger als die Verschuldung ganzer Kontinente. Den Menschen ist zweitens die Unterscheidung zwischen *Ingroup* und *Outgroup* angeboren, sie neigen zum Fremdeln und zur Xenophobie.

Gleichzeitig haben Menschen aber auch ein hohes abstraktes Reflexionsvermögen, das es möglich macht, abstrakte Sozialität zu lernen. Durch Sprache und abstraktes Denken und damit durch Lernen ist es Menschen möglich, die spontane Problemlösefähigkeit im Nahbereich zu kompensieren. Zu meinen, Xenophobie sei „natürlich“, ist damit ein klassischer naturalistischer Fehlschluss – vielmehr verweist sie letztlich auf die Notwendigkeit von Bildung. Auf Lernen wird deshalb so viel Hoffnung gesetzt und Lernen ist deshalb so wichtig geworden, wie es selten in der Geschichte der Menschheit war. Globales Lernen wird vor diesem Hintergrund eine der Schlüsselkonzepte des 21. Jahrhunderts.

### Die geschichtliche Entwicklung: von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen

Die entwicklungspolitische Bildung und das Globale Lernen haben sich als Teil der politischen Bildung in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum konzeptionell im Diskurs unterschiedlicher theoretischer Zugänge und entwicklungspolitischer wie pädagogischer Praxen entwickelt (vgl. ausführlich Scheunpflug/Seitz 1995).

#### *Die Anfänge in der entwicklungspolitischen Bildung, Dritte-Welt-Pädagogik und Entwicklungspädagogik*

Der wichtigste – und historisch älteste – Bezugsrahmen sind die *entwicklungspolitische Bildung* und die sogenannte „Dritte-Welt-Pädagogik“. Diese geht letztlich auf die pädagogische Vermittlung eines paternalistischen Konzepts der Kolonialzeit zurück, als es darum ging, für die Kolonialpolitik in Schule und Gesellschaft zu werben. In den fünfziger Jahren entstanden aus der Erfahrung des Zweiten Weltkriegs, der Wiederkehr Deutschlands in die Völkergemeinschaft und der Gründung entwicklungspolitischer Hilfswerke erste Konzepte einer Dritte-Welt-Pädagogik. Während der Entkolonialisierung der fünfziger und sechziger Jahre erschienen die sogenannten Entwicklungsländer didaktisch zunächst als neues Bildungsgut: „Für den Schulgeographen ist unser Problem zunächst einmal

ganz einfach das der Bewältigung von zusätzlichem Stoff.“ (Schiffers 1960, S. 385) Durch die Erfahrungen der Biafra-Krise, der Apartheid und des Vietnam-Kriegs setzte Ende der sechziger Jahre eine deutliche Politisierung der entwicklungspolitischen Debatte ein. Erstmals rückten die Abhängigkeitsstrukturen internationaler Wirtschaftsverflechtungen in den Blick sowie der *Zusammenhang* zwischen der Entwicklung in der sogenannten Ersten Welt und der Dritten Welt. Diese Perspektive wurde in der Konzeption der „*Entwicklungspädagogik*“ aufgegriffen als „(...) der Versuch, auf (globale, lokale und individuelle) Probleme von Unter- und Überentwicklung eine pädagogische Antwort zu geben (...)“ (Tremel 1980, S. 13). Mit der „*Aktion e*“ (Einfacher leben, damit andere überleben können) von *Brot für die Welt* Anfang der achtziger Jahre wurde erstmals als große Bildungskampagne auf den Zusammenhang zwischen dem Ressourcenverbrauch im Norden und den Entwicklungsmöglichkeiten im Süden hingewiesen; ein Gedanke, der später durch die „*Bildung für nachhaltige Entwicklung*“ mit Rückgriff auf die Agenda 21 der



Teilnehmende einer internationalen Jugendbegegnung im Internationalen Haus Sonnenberg 2015 Foto: Internationales Haus Sonnenberg – Sonnenberg-Kreis e. V.

Erklärung des Gipfels zur „Umwelt und Entwicklung“ der Vereinten Nationen im Jahr 1992 in Rio de Janeiro wieder aufgegriffen und konzeptionell weitergeführt wurde.

#### *Die Entstehung des Konzepts des Globalen Lernens*

Bereits in den 1970er-Jahren entstand im angloamerikanischen Sprachraum der Begriff „Global Education“ für alle diejenigen pädagogischen Konzeptionen, denen es um die Gestaltung der Globalisierung im Kontext von ethischen Zielen wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit ging (vgl. im Überblick Seitz 2002, S. 366 ff.). Der Begriff „Globales Ler-

nen“ wurde in der deutschsprachigen Debatte durch ein programmatisches Papier des Schweizer Forums „Schule für Eine Welt“ eingeführt und verbreitet (1995). Globales Lernen wurde als eine umfassende Perspektive auf die globale und die lokale Dimension konzipiert und vereinte Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik in einem pädagogischen Konzept.

### *Bildung für nachhaltige Entwicklung*

Zum UN-Gipfel für Umwelt und Entwicklung im Jahr 2002 in Johannesburg legte die Bundesregierung erstmals einen „Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BNE) vor (BMBF 2001; vgl. kritisch Asbrand/Lang-Wojtasik 2002). Im Kontext des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission *Bildung 21* entwickelte sich eine intensive konzeptionelle Debatte in kritischer Abgrenzung zum Globalen Lernen, in der Vertretern des Globalen Lernens vorgeworfen wurde, sich dem integrierenden Konzept der BNE zu entziehen, während hingegen für die Seite der entwicklungspolitischen Bildung die Sorge leitend war, dass unter der Perspektive der Nachhaltigkeit ökologische Probleme in den Vordergrund rückten und Fragen weltweiter Gerechtigkeit vernachlässigt würden.

### *Diskussion um die Normativität des Konzepts*

In den folgenden Jahren differenzierte sich die Diskussion um das Globale Lernen vor dem Hintergrund eines im Jahr 2000 geführten „Paradigmenstreites“ (Scheunpflug/Hirsch 2000) weiter aus. Thema war der Umgang mit der Normativität des Gegenstandes, Auslöser war die Kritik aus evolutions- bzw. systemtheoretischer Perspektive (vgl. Trembl 1996) an den herrschenden Theorieansätzen Globalen Lernens zu Beginn der neunziger Jahre, die als normative „Postulativpädagogik“, aufgrund ihres hohen „Moralingehalts“ ihre Anliegen verfehlen würden. Vor dem Hintergrund der Gegenkritik (vgl. Bühler u. a. 1996) entwickelten sich zwei Positionen: Auf der einen Seite stehen sogenannte handlungstheoretische Entwürfe, die häufig ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrunde legten und normative Bildungsziele und Inhalte Globalen Lernens formulierten, die mittels Bildung erreicht werden sollten, wie solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht usw. (z. B. Forum 1995; Bühler 1996; VENRO 2000; Seitz 2002). In diesem Ansatz wird Globales Lernen am Leitbild der zukunftsfähigen bzw. nachhaltigen Entwicklung orientiert und dazu auf „Parteinahme für die Leidtragenden des Globalisierungsprozesses“ (VENRO 2000, S. 11) gesetzt. Sinnliches Lernen, Perspektiven-

wechsel sowie positive, kulturelle und kreative Zugänge zur „Dritten Welt“ sind zentrale Lernzugänge. Auf der anderen Seite hatte sich ein Theoriediskurs entwickelt, der Globales Lernen aus der Perspektive evolutionärer Theorie reflektierte (vgl. Trembl 1996; Scheunpflug/Schröck 2002; Asbrand 2003). In diesem Ansatz geht es Globalem Lernen darum, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lernen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Dabei stehen die Deskription der gesellschaftlichen Entwicklung und deren Reflexion im Mittelpunkt.

### **Spannungsfelder außerschulischen Globalen Lernens**

Die didaktische Reflexion Globalen Lernens ist sicherlich zu allererst auf das schulische Lernen gerichtet. Im

---

## **Globales Lernen steht in der Spannung, sich einerseits als Bildungskonzept auf die Bedürfnisse der Lernenden zu beziehen und andererseits durch die Herausforderungen der Weltentwicklung induziert zu sein.**

Folgenden sollen diejenigen Aspekte besonders hervorgehoben werden, die für das außerschulische – meist eher non-formal und informell ablaufende – Lernen von Bedeutung sind, auch wenn sie ebenso für die schulische Bildung von Bedeutung sind.

### *Subjektbezug und der Blick auf die Welt*

Globales Lernen steht in der Spannung, sich einerseits als Bildungskonzept auf die Bedürfnisse der Lernenden zu beziehen und andererseits durch die Herausforderungen der Weltentwicklung induziert zu sein. Als Bildungskonzept ist es an den Bedürfnissen der lernenden Subjekte orientiert: zu lernen, die Entwicklungs Herausforderungen der Welt zu verstehen und positiv zu gestalten vermögen. Gleichzeitig steht die Förderung sozialer Gerechtigkeit im Mittelpunkt. Gerade im Hinblick auf das Angebot von Nichtregierungsorganisationen rückt die Sorge um die „Verbesserung der Welt“ häufig in den Mittelpunkt. Globales Lernen zeigt sich jedoch nicht darin, Unterstützer/innen für entwicklungspolitische Kampagnen oder →



Spenden für Projekte der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) zu gewinnen. Dies würde ein allzu instrumentelles Verständnis und eine Vernachlässigung des Bildungsaspekts bedeuten. Gleichwohl bietet die Mitarbeit in entwicklungspolitischen Kampagnen oder in EZ-Projekten wertvolle Lernerfahrungen und -gelegenheiten im Sinne des Globalen Lernens, weil dort komplexe Zusammenhänge, die Ungewissheit von Problemlösungen, Standortgebundenheit von Informationen und Perspektivenvielfalt erfahrbar werden und bearbeitet werden müssen.

### *Überwältigungsverbot bei gleichzeitiger Positionalität*

Die Mitgestaltung der Entwicklung zur Weltgesellschaft bedingt eine deutliche Positionalität im entschiedenen Eintreten für Demokratie und für soziale Gerechtigkeit – es

## **Die Mitgestaltung der Entwicklung zur Weltgesellschaft bedingt eine deutliche Positionalität im entschiedenen Eintreten für Demokratie und für soziale Gerechtigkeit.**

bedeutet Partei zu ergreifen für demokratische Werte und soziale Gerechtigkeit im Kontext der Einen Welt. Mit dem Beutelsbacher Konsens ist seit den 1970er Jahren für das schulische Lernen darauf hingewiesen, dass es nicht erlaubt ist, Lernende „– mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2011). Sowohl in der Kampagnenarbeit als auch in anderen Feldern außerschulischer Bildung gilt dieses sicherlich auch, wenn auch im Einzelnen zu klären ist, inwiefern sich einzelnen Nichtregierungsorganisationen hier vom staatlichen System der Schule unterscheiden: Die Mündigkeit des lernenden Subjekts und dessen selbstständige Urteilsbildung, im Kontext gesellschaftlich kontroverser Themen eine eigene Stellung zu beziehen, muss im Blick bleiben, will man nicht die entwicklungspolitische Bildungsarbeit als Marketing oder Werbung für Entwicklungsfragen oder gar Propaganda missverstehen. Gleichzeitig müssen jedoch der demokratische Pluralismus und die Einhaltung der Menschenrechte – auch bei aller Unterschiedlichkeit einzelner Agenten außerschulischer Bildung – nichthintergehbare

normative Grundpositionen außerschulischen Globalen Lernens darstellen.

Entwicklungspolitische Inlandsarbeit muss sich also daran messen lassen, wie sie unmissverständlich Positionalität für Demokratie und Gerechtigkeit einnimmt und gleichzeitig entlang der Bedürfnisse der Lernenden Möglichkeitsräume für die Entwicklung individueller Urteilsfähigkeit eröffnet. Lernangebote stoßen gerade dann auf höhere Resonanz, wenn sie echte Lernangebote sind und als ethische Reflexionsangebote formuliert werden, zu denen sich Teilnehmende verhalten können, ohne dass sie moralisch überwältigt werden. Von Bedeutung ist, dass die Freiheit bleibt, sich auf der Basis des Grundgesetzes und der Menschenrechte auch jeweils anders zu entscheiden. Lernarrangements können daher über Handlungsoptionen informieren und damit das Rüstzeug liefern, das zur Orientierung in komplexen Zusammenhängen notwendig ist. Sie können jedoch nicht das gewünschte Verhalten einfordern oder steuern. Vielmehr ist es notwendig, die komplexen Gegenstände Globalen Lernens kontrovers und multiperspektivisch zu thematisieren und auf diese Weise bei Lernenden den Umgang mit Perspektivität von Wissen sowie Reflexions- und Urteilskompetenz zu fördern.

### *Authentische Begegnung und Reflexion der abstrakten nicht erfahrbaren Ordnung: Reisen und Begegnungen*

Globales Lernen steht im Spannungsfeld zwischen der Nahbereichsorientierung des Menschen und der nur abstrakt erfahrbaren Perspektive auf die Weltgesellschaft. Das führt dazu, dass für das Globale Lernen die Begegnung mit Menschen anderer Kulturen und Kontinente sowie die entwicklungspolitische Begegnungsreise in Länder des Globalen Südens einerseits von hoher Bedeutung und hohem Anziehungsgrad sind, andererseits aber auch die mit ihnen verbundenen Erwartungen an weltgesellschaftlichem Lernen nicht immer erfüllt werden. Während mit Reisen (sowohl im Erholungstourismus als auch in der Kultur- und Studienreise) eher mitgängige Erfahrungen Globalen Lernens unterstellt werden, wird mit Begegnungsreisen oder Begegnungen im Inland die explizite Erwartung verbunden, dass durch Begegnung mit Menschen zum interkulturellen Lernen, zum Abbau von Rassismen und Stereotypen beigetragen sowie das Globale Lernen im Sinne der Förderung eines Verständnisses für weltweite Gerechtigkeit gefördert wird.

In der Forschung konnte gezeigt werden, dass sich die Erwartungen an mitgängiges globales Lernen im Tourismus oder im Freiwilligendienst nicht erfüllen (vgl. z. B.

Danckwortt 1995). Zudem ist die Gefahr gegeben, dass der Tourismus selbst zur Verschärfung von Entwicklungsproblemen im Süden beiträgt. Die evangelischen Kirchen haben deshalb mit „Tourism Watch“ einen nationalen Informationsdienst gegründet, der sich für einen nachhaltigen, sozial verantwortlichen und umweltverträglichen Tourismus engagiert und alternative, entwicklungs- und kultursensible Reiseinformationen vertreibt (z. B. „Tipps für verantwortungsvolles Reisen“).

Begegnungsreisen in Länder der Entwicklungszusammenarbeit werden seit 1965 durch die Bundesregierung unterstützt. Auch für Begegnungsreisen wie für Freiwilligendienste (beispielsweise „Weltwärts“) in den Süden konnten Forschungsergebnisse zeigen, dass damit nur bei guter pädagogischer Begleitung weltgesellschaftliche Perspektiven entstehen (vgl. Krogull 2012). Krogull und Landes-Brenner (2009) haben Standards als Rahmenbedingungen für einen gelingenden Lernprozess in entwicklungsbezogenen Reisen formuliert, so u. a. die generelle Einbindung der Reise in einen langfristigen Lernprozess, eine pädagogisch kompetente Begleitung, Vor- und Nachbereitung der Reise sowie Partizipationsmöglichkeiten der Reisenden, eine thematische Rahmung der Reise, kontinuierliche Reflexionsphasen und Auswertungen, eine angemessene Gruppengröße sowie eine angemessene Reisedauer. Von besonderer Bedeutung sind Reverse-Reisen im zeitlichen Abstand, also der Rückbesuch derjenigen, die besucht wurden.

### *Lernen durch Engagement und Überwindung von Paternalismus*

Globales Lernen steht im Spannungsfeld, einerseits zur Überwindung von Unterentwicklung durch helfendes Engagement beitragen zu wollen, auf der anderen Seite durch diese Form des Engagements potenziell gerade auch zum Lernen und zur Verstetigung von Paternalismus oder der Bildung von Stereotypen beizutragen.

Auch wenn NRO in der Regel keine Bildungsakteure sind, sondern politische Ziele verfolgen oder/und in der Entwicklungszusammenarbeit mit Partnern in Ländern des Südens zusammenarbeiten, bieten diese Arbeitsfelder Lerngelegenheiten im Sinne des informellen Lernens und der gesellschaftlichen Partizipation. Im Rahmen des freiwilligen Engagements oder des Freiwilligendienstes erwerben Lernende nicht nur Schlüsselkompetenzen, sondern auch für das Globale Lernen relevante Kompetenzen im Umgang mit Komplexität. Kontexte, die in diesem Sinne Lerngelegenheiten für Globales Lernen sein können, sind

zum Beispiel entwicklungspolitische Kampagnen, der Faire Handel oder Freiwilligendienste. Als Lernmöglichkeit für die in Weltläden überwiegend ehrenamtlich Engagierten zeichnet sich der Faire Handel dadurch aus, dass er in der Auseinandersetzung mit fair gehandelten Produkten und im Zusammenhang mit entwicklungspolitischen Kampagnen vielfältige Lerngelegenheiten bietet, die abstrakte Zusammenhänge des weltweiten Handels mit konkretem Handeln und anschaulichem Erleben verbinden und so den Umgang mit Komplexität einüben (vgl. Asbrand 2003). Empirisch zeigt sich allerdings, dass Fairer Handel nur dann für Globales Lernen im Sinne der politischen Bildung förderlich ist, wenn die Lernenden Gelegenheit haben, sich mit den komplexen Welthandelsstrukturen auseinanderzusetzen, wenn sie Zugang zu entsprechend anspruchsvollen Hintergrundinformationen haben und wenn Fairer Handel als eine politische Bewegung verstanden und praktiziert wird. Das bedeutet, dass sich die Aktivität nicht allein im Verkauf fair gehandelter Produkte erschöpfen kann, sondern (entwicklungs-)politisches



Seminar „A fair future of energy? Globale Perspektiven auf Innovationen im Energiesektor“ im Internationales Haus Sonnenberg 2015 Foto: Internationales Haus Sonnenberg – Sonnenberg-Kreis e. V.

Engagement für gerechtere Welthandelsstrukturen einschließt. Ebenso zeigt sich, dass Freiwilligendienste nicht automatisch zu entwicklungspolitischem Bewusstsein führen (vgl. Schwinge 2011).

Damit entsteht gerade durch den Ruf nach Engagement auch die Gefahr der Reproduktion rassistischer und paternalistischer Blickweisen (vgl. z. B. die Kritik bei Bendix u. a. 2013). Vielmehr ist darauf zu achten, Partizipation an Gesellschaft auch unter globaler Perspektive zu ermöglichen. →

### Herausforderungen und Entwicklungsbedarf

Nach wie vor ist die Forschung zum Globalen Lernen übersichtlich, gerade im Feld der außerschulischen Bildung und des Engagements für den Globalen Süden. Eine „empirische Wende“ des Globalen Lernens steht bisher noch aus (vgl. den Forschungsüberblick bei Scheunpflug/Uphues 2010). Entsprechend ist die Forschung oft nicht kumulativ aufeinander aufbauend. Modelle Globalen Lernens, die sukzessive überprüft werden, gibt es bisher nur wenig. Eine konsistente, empirisch geerdete Theoriebildung liegt bisher auch nur in Ansätzen vor. Auch gelang es bisher noch nicht, die sich entwickelnde Praxis von Evaluationen (siehe oben) so aufeinander zu beziehen, dass diese an die empirische Forschung anschlussfähig werden könnte (ein positives Beispiel findet sich bei Bergmüller/Paasch 2008).

Für die Praxis des außerschulischen Globalen Lernens ist die Frage nach Praxismodellen weltgesellschaftlicher Partizipation von großer Bedeutung. Gelungene Praxisbeispiele lokaler Partizipation, die gleichermaßen Teilhabe und die Reflexion weltbürgerlicher Perspektiven ermöglichen, gibt es bisher nur wenige. Hier zu neuen Modellen zu kommen, die beispielsweise das Internet nutzen, ist nach wie vor eine Herausforderung. Ebenso bedarf es einer qualitativen, inhaltlichen Unterstützung durch gezielte didaktische Fortbildungsangebote für das junge und nicht immer professionalisierte Handlungsfeld. Zudem stellen eine bessere finanzielle Ausstattung des Feldes und klarere Förderrichtlinien eine wichtige Verbesserung für das Arbeitsfeld dar.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2016

### Zur Autorin



**Dr. Annette Scheunpflug** ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie arbeitet im Bereich der International-Vergleichenden Bildungsforschung, der Pädagogischen Anthropologie und zu Fragen pädagogischer Qualität.

annette.scheunpflug@uni-bamberg.de

### Literatur

**Appadurai, Arjun (2008):** Disjuncture and difference in the global cultural economy. In: Inda, Jonathan X. / Rosaldo, Renato (Eds.): The anthropology of globalization: a reader. Malden: Blackwell Readers in Anthropology, pp. 47–65

**Asbrand, Barbara (2003):** Keine Angst vor Komplexität. Fairer Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg., H. 2, S. 7–13

**Asbrand, Barbara / Lang-Wojtasik, Gregor (2002):** Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. Anmerkungen zum VENRO-Papier „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg., H. 1, 42–44

**Beck, Ulrich (1986):** Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp

**Bendix, Daniel / Danielzik, Chandra-Milena / Kiesel, Timo (2013):** Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: global e. V.

**Bergmüller, Claudia / Paasch, Daniel (2008):** Evaluation von Lerneffekten – Potenziale und Grenzen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 31. Jg., H. 2, S. 15–19

**Bourn, Douglas (2015):** The Theory and Practice of Development Education. A pedagogy for global social justice. Abingdon / New York: Routledge

**BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001):** Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn: BMBF

**Bundeszentrale für politische Bildung (2011):** Beutelsbacher Konsens; www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens (Zugriff: 01.04.2016)

**Bühler, Hans (1996):** Perspektivenwechsel. Unterwegs zum Globalen Lernen. Frankfurt am Main: IKO

**Bühler, Hans / Datta, Asit / Karcher, Wolfgang / Mergner, Gottfried (1996):** Ist die Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 2, S. 27–29

**Castells, Manuel (2002):** Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. 3 Bände. Opladen: Leske & Budrich

**Danckwort, Dieter (1995):** Bericht über die Austauschforschung in Deutschland 1950–1990. In: Thomas, Alexander / Abdallah-Pretceille, Martine (Hrsg.): Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen (Deutsch-französische Studien 5). Baden-Baden: Nomos

**Forum „Schule für Eine Welt“ (1995):** Lernziele für eine Welt. Jona

**Krogull, Susanne (2012):** Bildungsreisen als Lernmöglichkeiten. In: Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 33–36

**Krogull, Susanne / Landes-Brenner, Sigrid (2009):** Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32. Jg., H. 2, S. 14–19

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

**Luhmann, Niklas (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp

**Scheunpflug, Annette (2011):** Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In: Sander, Wolfgang / Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft – Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Band 2 der Reihe Perspektiven Politischer Bildung. Bonn: bpb, S. 204–215

**Scheunpflug, Annette / Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000):** Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt am Main: IKO

**Scheunpflug, Annette / Schröck, Nikolaus (2002):** Globales Lernen, Stuttgart: Brot für die Welt

**Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (1995):** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. 3 Bände, Frankfurt am Main: IKO

**Scheunpflug, Annette / Uphues, Rainer (2010):** Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, Gabriele / Schwarz, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann, S. 63–100

**Schiffers, Heinrich (1960):** Der Schulgeograph vor dem Problem „Entwicklungsländer“. In: Geographische Rundschau, 10/1960, Braunschweig, S. 385–390

**Schwinge, Brigitte (2011):** Verkehrte Welten: Über die Umkehrung der Verhältnisse von Geben und Nehmen. Bonn: Scientia Bonnensis

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

**Tremel, Alfred K. (1980):** Was ist Entwicklungspädagogik? In: Ders. (Hrsg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt am Main: Haag & Herchen, S. 3–17

**Tremel, Alfred K. (1996):** Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“: Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt am Main: IKO

**VENRO (2000):** „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen (Arbeitspapier Nr. 10.) Bonn: VENRO

**Zürn, Michael (1998):** Regieren jenseits des Nationalstaates. Globalisierung und Denationalisierung als Chance, Frankfurt am Main: Suhrkamp