



Globales Lernen – erziehungswissenschaftliche Anmerkungen zu einem didaktischen Konzept

Wolfgang Mitter

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Abstract

The present article discusses the limitations and chances of the concept ‘Global Learning’ in the context of globalization. It sets about to expose some of the historical origins of the term ‘Weltpädagogik’ (global pedagogy) in order to better delineate the term ‘global learning’ which has a narrower focus on didactical issues. Issues of teaching and implementing ‘global learning’ are focused on. Corresponding to the ‘Four Pillars of Education’ expressed on the UNESCO report (1998) four didactic principles are identified with reference to polar trends: ‘globality/locality’, ‘universality/plurality’, ‘internationality/nationality (patriotism)’, and ‘interdisciplinarity/specialization’. Furthermore, ‘global learning’ can be seen as an essential tool for the teaching of ethical values and a discussion of issues such as human rights, tolerance, and peace is pursued here. The final part of the article discusses the limitations and chances of ‘Global Learning’, a conclusion being that a ‘realistic utopia’ may be a practicable way to the improvement and humanization of the world.

1. Grundfragen zu Globalisierung und Globalem Lernen

Der Begriff *Globalisierung* wird in unserer Zeit im umfassenden Sinn für die Gesamtheit aller Prozesse verwendet, die alle Bereiche des gesellschaftlichen Wandels in dessen internationaler Reichweite umfassen. Diese hat die Grenzen der Wirtschaft längst überschritten, auch wenn der Begriff, vor allem in der Tagespresse, immer noch vorrangig auf Entwicklungen und Probleme dieses gesellschaftlichen Teilsystems bezogen wird. Im expliziten Bezug auf diese Reichweite ist der Begriff erst in unserer Zeit entstanden und mittlerweile häufig zu einem Schlagwort entwertet worden, das mit positiven und negativen Perspektiven besetzt wird. Das Phänomen der ‚Globalisierung‘ selbst hat freilich eine lange Geschichte, „welche den Wunsch ihrer Initiatoren bezeugt, die Welt in Totalität zu erkennen und, ihren Vorstellungen gemäß, in Besitz zu nehmen“ (Anweiler & Mitter, 2002, S. 358). Die ‚Vorgeschichte‘ der Begriffsbil-

dung weist in die Antike zurück, während in der aktuellen Diskussion der Beginn ihrer ‚Geschichte‘ mit dem Zeitalter der Entdeckungen und des Humanismus als „Erste Moderne“ in Verbindung gebracht wird. In der Gegenwart wird dagegen Globalisierung der „Zweiten Moderne“ zugeordnet (vgl. Beck, 1997, S. 29). Dieser knappe Rückblick sei mit einem exemplarischen Zitat aus *Friedrich Nietzsches* nachgelassenen Fragmenten *Menschliches, Allzu Menschliches* abgeschlossen. Seine Worte enthalten eine visionäre Vorhersage, in denen die Inhalte und Probleme der Globalisierung antizipiert werden (vgl. Mitter, 2001, S. 100 f.):

Je weniger die Menschen durch das Herkommen gebunden sind, um so größer wird die Bewegung der inneren Motive, um so größer wiederum, dem entsprechend, die äußere Unruhe, das Durcheinanderfluten der Menschen, die Polyphonie der Bestrebungen. Für wen giebt es überhaupt noch einen strengeren Zwang, an seinen Ort sich und seine Nachkommen anzubinden? Für wen giebt es überhaupt noch etwas streng Bindendes? Wie alle Stilarten der Künste neben einander nachgebildet werden, so auch alle Stufen und Arten der Moralität, der Sitten, der Culturen. – Ein solches Zeitalter bekommt seine Bedeutung dadurch, daß in ihm die verschiedenen Weltbetrachtungen, Sitten, Culturen verglichen und neben einander durchlebt werden können; was früher, bei der immer localisierten Herrschaft jeder Cultur, nicht möglich war, entsprechend der Gebundenheit aller künstlerischen Stilarten an Ort und Zeit (Nietzsche, 1967, S. 40 f.).

In ihrem Kern nimmt *Nietzsches* Vorhersage wesentliche Aussagen vorweg, die in modernitätstheoretischen Entwürfen der Gegenwart mit den Begriffen *Globalität*, *Zweite Moderne*, *Mobilität* und *Wertewandel* identifiziert werden (vgl. Beck, 1997; Giddens, 1995; Mitter, 1998). Besonderer Hervorhebung wert ist die Totalität seiner Vision, die sich darin ausdrückt, dass ethische, kulturelle und ästhetische Kategorien verknüpft werden und die von ihm vorhergesagten Umbrüche sowohl die soziale als auch die personale Substanz der menschlichen Lebenswelten umgreifen.

Indem der Begriffsumfang auf alle Fragen der *Weltgesellschaft*, *Weltpolitik* und *Weltkultur* ausgedehnt wird, erscheint es folgerichtig, in ihn das Bildungswesen einzu beziehen. In diesem Zusammenhang taucht der Begriff *Weltpädagogik* auf, dessen Entstehen *Oskar Anweiler* nachgeforscht hat. Er entdeckte seine Wurzeln im Umfeld Goethes, während der Begriff selbst erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts erstmalig verortet wird, und zwar in einem Artikel von *Oskar Kobel*, einem Seminarleiter in Glogau, der ihn freilich nicht auf Weltkultur bezieht, sondern nur unter dem Aspekt des „Bildungswettstreits der Nationen“ erörtert (Anweiler, 2003, S. 15 ff.; vgl. Mitter, 1998). Im Rückblick auf seinen geistesgeschichtlichen Ursprung in der Goethe-Zeit lässt sich der Begriff *Weltpädagogik* aber, einschließlich der durch *Kobels* Verwendung implizierten Dialektik, folgerichtig an die oben genannten ‚weltbezogenen‘ Begriffe anreihen. Umfasst der Begriff somit die Gesamtheit des Bildungswesens mit dessen – in Fortführung von Goethes Gedanken – sozioökonomischem, politischem und geistig-kulturellem Umfeld, ist der Begriff *Globales Lernen*, auf den ich meinen Diskussionsbeitrag konzentriere, insofern enger gefasst, als er den Teilbereich artiku-

liert, der die Didaktik umgreift. Mit ihm beschäftigen sich seit einigen Jahren deutsche Erziehungswissenschaftler mit gleichermaßen theorie- wie praxisbezogenen Beiträgen, unter denen mir *Christel Adick* (2002), *Walter Hornstein* (2001), *Ludwig Liegle* (2002) und *Annette Scheunpflug* (2003) hervorhebenswert scheinen. Als intensivste Auseinandersetzung mit Begriff und Phänomen des *Globalen Lernens* im deutschen Sprachraum aber bewerte ich *Klaus Seitz*s profunde Habilitationsschrift *Bildung in der Weltgesellschaft*, in der er umfassend und in interdisziplinärem Zugriff ‚gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens‘ und deren Auswirkungen auf Bildungspolitik und Bildungspraxis untersuchte (Seitz, 2002). Ich verzichte auf die Interpretation seiner theoretischen Analyse, in die Überlegungen zur Didaktik eingeschlossen sind, und beschränke mich auf seine grundlegende Einschätzung des diesbezüglichen Diskussionsstandes, die in den folgenden Äußerungen konkretisiert wird:

- „Globales Lernen soll sehr allgemein für ein ganzes Bündel an pädagogischen Konzepten stehen“ (ebda., S. 366).
- „Die Offenheit und Unabgeschlossenheit des Konzeptes scheint ... für Globales Lernen konstitutiv zu sein“ (ebda., S. 378).
- „Globales Lernen ist ... eine Chiffre für die Antworten der Pädagogik auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft“ (ebda., S. 366).

2. Globales Lernen im Spiegel grundlegender Prinzipien

Mein Beitrag beruht gegenüber den erwähnten Untersuchungen – in einer Reduktion der Komplexität – auf einigen Überlegungen, welche sich auf die Ebenen der Vermittlung und Umsetzung globalen Lernens konzentrieren, demnach auf *didaktische Prinzipien*. Einen optimalen Ansatz bietet der *UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*, der durch den Namen des Kommissionsvorsitzenden *Jacques Delors* als ‚Delors-Bericht‘ bekannt geworden ist. Die einschlägigen Aussagen finden sich in Teil III (Abschnitt 4), in dem ‚die vier Säulen der Bildung‘ dargestellt und begründet werden. Sie sind auf Lernziel und Lernfähigkeit bezogen. Das folgende Zitat entnehme ich der Zusammenfassung (DUK, 1996, S. 83).

Lernen, Wissen zu erwerben setzt voraus, eine ausreichende Allgemeinbildung mit der Möglichkeit zu verbinden, eine kleinere Zahl an Disziplinen vertieft zu studieren. In gewisser Hinsicht heißt das auch: Das Lernen lernen, um aus den Gelegenheiten, die ein lebenslanges Lernen bietet, seinen Nutzen zu ziehen.

Lernen, zu handeln bezieht sich nicht nur auf berufliche Qualifikationen, sondern auch auf die Kompetenz, sich auf neue Situationen einzustellen und im Team zu arbeiten. Dieser Punkt umfasst aber auch die praktische Anwendung der unterschiedlichsten Erfahrungen der Jugendlichen im sozialen und beruflichen Kontext ...

Für das *Lernen, zusammen zu leben*, ist es unerlässlich, Verständnis für andere zu entwickeln, globale Abhängigkeiten zu erfassen, z.B. durch gemeinsame Projekte und Konfliktlösungsstrategien. Dabei sind so grundlegende Werte wie Pluralismus, wechselseitiges Verständnis und Frieden zu respektieren.

Für das *Leben lernen* schließlich bedeutet, die eigene Persönlichkeit besser zu entfalten und mit zunehmender Autonomie, größerem Urteilsvermögen und wachsendem Verantwortungsbewusstsein handeln zu können ...

Der folgende Versuch, der auf einer komplementären Kommentierung der ‚vier Säulen‘ beruht, zielt auf die Identifizierung vierer *didaktischer Prinzipien*. Diese sind auf den kognitiven und affektiven Zugang der Lernenden zur globalen Lebenswelt gerichtet. Dieser Zugang wird unter Bezug auf vier grundlegende Strukturen überprüft und gründet jeweils in der Wahrnehmung zweier gegenläufiger Trends.

Bezugsgröße	Trendziel	Ziel des Gegentrends
Raum	Globalität	Lokalität
Kultur	Universalität (Interkulturalität)	Pluralität
Nation	Internationalität	Nationalität (Patriotismus)
Wissen	Interdisziplinarität	Disziplinarität (Spezialisierung)

Bei der Untersuchung der vier erstgenannten Prinzipien ist zu bedenken, dass der Blick auf die Ziele eines zu beobachtenden ‚Welttrends‘ häufig die Gegenläufigkeit übersieht, die durch Bewegung in die entgegengesetzte Richtung bestimmt ist. Die Wirkungskraft beider Trends bleibt in dieser Überlegung unberücksichtigt. Dies gilt ebenso für die Stärke der Spannung, die sich in der Gegenläufigkeit ausdrückt und für deren Relativierung in Bezug auf Ort (Kontinent, Land, Region) und Zeit (Beginn, Dauer, Perspektive). Schließlich ist bei der Untersuchung der Prinzipien zu beachten, dass zum einen die Gesamtstruktur der grundlegenden Prinzipien ein Netzwerk von Interdependenzen darstellt und sich zum anderen die beiden Antagonismen nicht nur nicht ausschließen, sondern sowohl im Zusammenleben gesellschaftlicher Gruppen als auch in individuellen Lebensläufen durchdringen. Der Mensch kann zu gleicher Zeit sowohl in die Ferne streben als auch dem Ort seiner Kindheit und Jugend verhaftet sein – eine Erfahrung, die im Zeitalter der Globalisierung (durch Wohnortwechsel der Eltern, Reisen usw.) bereits Kinder und Jugendliche machen. Dem Leser dieser Zeilen und der folgenden Abschnitte dürfte nicht entgehen, dass ich die Verdeutlichung meiner Gedanken stets auf geschichtlich gestützte Thesen beziehe, die der *europäischen* Vergangenheit entnommen sind. Dies ist nicht nur damit zu begründen, dass der Geschichts- und Sozialwissenschaftler seine Einsichten überwiegend aus den Früchten seiner eigenen geistigen und materiellen Sozialisation gewinnt, sondern auch damit, dass sich in der globalisierenden Welt das Ergebnis Jahrhunderte langer ‚Europäisierung‘ spiegelt; darauf komme ich unter dem Aspekt der Werteeziehung noch zurück.

Globalität versus Lokalität

Globalität im Lernprozess bedeutet, dass das einst vorherrschende didaktische Prinzip ‚von der Nähe in die Ferne‘, das im Curriculum des Faches Geographie vertreten wurde, nicht mehr aufrechtzuerhalten ist. Die virtuelle Kommunikation verbindet bereits den Erstklässler mit der ‚Welt‘, was allein schon die vielen Fernsehsendungen über ‚fremde‘ Regionen und Kontinente vermitteln, von den Möglichkeiten des Internet ganz abgesehen. Auch reisen Kinder mit ihren Eltern in nahe und ferne Länder und Regionen. Lehrer mögen solche Begegnungen mit der Ferne nicht schätzen, die von ihren Schülern gewonnenen und vorgetragenen Reiseeindrücke als unterrichtsstörend empfinden und die aus der Mobilität resultierenden Reizüberflutungen beklagen. Wirksame Hilfe zur Bewältigung verspricht hier allein die im Unterricht und Schulleben zu vermittelnde und zu diskutierende Wahrnehmung von Globalität in der virtuellen Kommunikation und im realen Lebensvollzug (vgl. Tedesco, 1997). Die Bindungen an den Ort der Geburt und des alltäglichen Lebens geht damit aber keineswegs verloren, sondern werden sogar vom Individuum und der Kleingruppe sogar zum Schutz eigener Identität aufgebaut. Anders wäre das in der Gegenwart zu beobachtende Interesse an ‚Heimat‘ mit ihrem vielfältigen Kontext – bis hin zu den ‚zurückgekehrten‘ Heimatfilmen – kaum zu begreifen. *Roland Robertson* hat aus seiner Auseinandersetzung mit der dialektischen Verschränkung von Globalität und Lokalität die Theorie der ‚Glokalisierung‘ entwickelt (Robertson, 1992; vgl. Hofstede, 1997), in der die „Reichweite und Tiefe, mit der das Bewusstsein der Welt als einem singulären Platz“ alltäglich geworden sei, betont wird (Beck, 1997, S. 88). Globales Lernen bedingt nach diesem Prinzip die Hinführung des Schülers zur Wiederfindung und Vertiefung seiner lokalen Umgebung und zugleich die Weckung des Interesses an fremden Orten und die gedankliche und existentielle Verarbeitung dieser doppelten Erfahrung.

Universalität versus Pluralität

Der Begriff der *Universalität* ist viel älter als der der ‚Globalität‘ und drückt dessen geistige Entsprechung aus. Er verweist auf einen auf die Antike zurückführenden Prozess, der sich am Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit verdichtet. An ihm sind Philosophen, Dichter, Künstler und Wissenschaftler beteiligt. Diesem Trend der Universalisierung, welcher auf der Fähigkeit des Menschen beruht, *Kultur* als grundsätzliche Äußerung seiner Identität zu erfassen und zu gestalten, steht bis heute die *Pluralität* der sprachlich, ethnisch und religiös bestimmten (Einzel)*Kulturen* (Kulturformationen) gegenüber, wodurch die Dialektik von Globalität und Lokalität vertieft wird. Als eine der wesentlichen Folgen gegenwärtiger Globalisierung kommen die Angehörigen verschiedener Kulturformationen einander nicht nur räumlich und virtuell, sondern auch geistig näher. Folglich rückt zum dialektischen Kontrahenten von *Universalität*, in der im menschlichen Denken der Bezug des Weltganzen zur eigenen Kultur artikuliert wird, die *Pluralität* (oder Dualität) vieler (oder zweier) Kulturen auf. Im Antagonis-

mus der Theorien vom ‚Kampf‘ einerseits (vgl. Huntington, 1997), ‚Dialog‘ (vgl. Tibi, 2000) und ‚Weltethos‘ (vgl. Küng, 2000) andererseits, mit dem Schüler, auf elementare Weise, frühzeitig bekannt gemacht werden sollten, wird diese Dialektik manifest. Globales Lernen wird auf diesem Feld zum *interkulturellen Lernen*, in dem die Vielfalt der Kulturen mit den ihnen innewohnenden Merkmalen und Werten erfahren wird und im Schüler Grundlagen zu einer geistigen und realen Begegnung mit Altersgenossen anderer kultureller Herkunft geschaffen werden. Die interkulturelle Pädagogik als didaktische Disziplin hält in diesem Bereich ein bereits vergleichsweise reiches didaktisches Angebot bereit.

Internationalität versus Nationalität

Dieses Prinzip könnte insofern als Teil des kulturbezogenen Prinzips diskutiert werden, als sich in der Neuzeit, vor allem als eine der Wirkungen der Französischen Revolution, neben den erwähnten Merkmalen, wie Sprache, Ethnos und Religion, die *Nation* als wesentliches Element von Kultur ausgeformt hat. Dies zeigt sich vor allem darin, dass seit dreihundert Jahren das Bildungswesen bis in die jüngste Vergangenheit zunehmend als staatliche und zunehmend nationalstaatliche Institution entwickelt worden ist. Nicht nur die Struktur, sondern auch die Curricula und Normen werden von den Agenturen des Nationalstaats bestimmt, umgesetzt, verwaltet und kontrolliert. *Nationalität*, in diesem Zusammenhang verstanden als Nationalbewusstsein, Nationalgefühl und, ganz allgemein, als Loyalität dem Staat gegenüber, erscheint in diesem Kontext als zwar der kulturellen Pluralität untergeordnetes, wegen seiner Stärke in der politischen Realität aber zugleich eigenständiges didaktisches Prinzip.

Die Internationalisierung und Globalisierung der Arbeitsmärkte, die Öffnung nationalstaatlicher Grenzen für den Verkehr von Waren und Bürgern und die Konstituierung von Institutionen und Organisationen auf regionaler und globaler Ebene geben demgegenüber dem Prinzip der *Internationalität* zunehmend Raum. In der (im weiten Wortsinn) politikwissenschaftlichen Debatte werden sogar Theorien vorgestellt, die den ‚Verfall des Nationalstaats‘ vorhersagen und diesen Prozess vor allem auf Europa – mit der Entwicklung der Europäischen Union – beziehen (vgl. Dale & Robertson, 2002; Mitter, 2006). Daneben indizieren gegenläufige Tendenzen nicht nur in Europa – insbesondere in Mittel- und Osteuropa – selbst, sondern vor allem aber auch auf den anderen Kontinenten, dass *Nationalität* bis hin zu deren ideologischer Ausprägung des *Patriotismus* keineswegs dem Untergang nahe ist, sondern nicht nur in kürzlich unabhängig gewordenen, sondern auch in traditionellen Großstaaten, wie den Vereinigten Staaten, Russland und China, nach wie vor nachdrücklich als reale Größen und Werte verteidigt werden. Spezifisch deutsche Erfahrungen, die auf negativen Erfahrungen von ‚Nationalität‘ in der Vergangenheit (vergleichsweise späte Reichsgründung 1871, Nationalsozialismus, deutsche Teilung) zurückverweisen, sollten daher nicht unreflektiert ‚universalisiert‘ werden, wozu in Deutschland politische Pädagogik und Didaktik

neigen. Globales Lernen ist somit mit der Aufgabe befasst, den fortschreitenden Trend zur Internationalität politischen Geschehens mit dem Gegentrend zur Bewahrung und sogar (Wieder-)Belebung nationaler und patriotischer Einstellungen und Aktionsweisen zu korrelieren und dabei in den *einzelnen* Staaten und Regionen vorhandenen Eigentümlichkeiten unter Bürgern und Gruppen in Form von Fallstudien besondere Aufmerksamkeit zu zollen.

Interdisziplinarität versus Spezialisierung

Die Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich lässt Tendenzen sichtbar werden, welche einen Rückgang, wenn nicht sogar das Ende des Monopols anzeigen, das – vor allem in den beiden Sekundarbereichen – von den Einzelfächern ausgeübt wird; diese leiten sich in ihrer heutigen Zusammensetzung noch von den im 19. Jahrhundert ausgeformten Wissenschaftsdisziplinen her. Die ‚Kanonisierung‘ der Fächerstrukturen hat dazu geführt, dass heute zum einen wichtige Disziplinen, wie beispielsweise die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften im Curriculum nur implizit (im Fach *social studies* oder Gemeinschaftskunde) umgesetzt werden; die Psychologie, um ein zweites Beispiel zu nennen, hat noch gar keinen Eingang in das Curriculum gefunden. Ausgeblendet ist bislang in den meisten Bildungssystemen die Konzipierung fächerübergreifender Curricula geblieben, doch weisen Reformen vor allem im naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Lernbereich in diese Richtung. Ähnliches gilt für Bestrebungen, den Fremdsprachenunterricht als Ganzes so zu strukturieren, dass das Erlernen jeweils hinzutretender Sprachen dadurch rationalisiert wird, dass es an den Unterricht der ersten Fremdsprache gezielt anschließt. Schließlich bedarf es der bisher nur spärlich eingeleiteten Harmonisierung der in den einzelnen Fächern vermittelten Inhalte in deren zeitlicher Abfolge.

Alle diese Tendenzen kommen dem Globalen Lernen insofern zugute, als sie das Curriculum für den Blick über die nationalen, regionalen und kulturellen Grenzen öffnen. Die erwähnten fächerübergreifenden Modellierungen bieten hierfür optimale Beispiele. *Interdisziplinarität* ist daher als didaktisches Prinzip Globalen Lernens in den Sekundarbereichen begründbar, zumal auch im tertiären Bereich analoge Entwicklungen zu beobachten sind. Der Primarbereich bietet sich hierfür ohnehin als Innovationsort an, soweit nicht bereits auch in ihm fächerbezogene Unterrichtsformen überwunden werden müssen. Hinzugefügt sei, dass Interdisziplinarität grundsätzlich geistes-, sozial- und naturwissenschaftliche Fächer umgreift. Der Verweis auf die Umwälzungen, von der die Menschheit durch moderne Information und Kommunikation, ökologische Entwicklungen und Klimaveränderungen herausgefordert ist, unterstreicht dieses Desiderat, zumal dessen Umsetzung mit dem Gegentrend fortschreitender *Spezialisierung* in der Arbeitswelt konfrontiert ist. Globales Lernen kann sich hier als fruchtbarer Ansatz zur Bewältigung beide Trends leisten, indem Kinder bereits im Grundschulalter auf sie vorbereitet werden. In den Bildungssystemen der Gegenwart

erweist sich ihre Nichtbewältigung als Defizit bis in die berufliche Kompetenz der Lehrer auf allen Lernstufen. Fachübergreifende Unterrichtsfelder erfüllen schließlich die Aufgabe, Globales Lernen dort zu vermitteln, wo der Fachunterricht kurz greift:

- vorberufliche Bildung (mit ihren technologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Kriterien),
- Umwelterziehung mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit von Kindern und Jugendlichen auf die Notwendigkeit einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘ (*sustainable development*) zu lenken,
- Gesundheitsbildung unter Einschluss grundlegender Kenntnisse in gesunder Ernährung.

3. Globales Lernen im Spiegel ethischer Grundwerte

Der Beitrag Globalen Lernens erweist sich über die kognitive und affektive Erfassung der realen Lebenswelt hinaus als essentielle Grundlage der Vermittlung ethischer Grundwerte an die heranwachsende Generation. Es handelt sich um zentrale Felder menschlichen Lebens, in denen sich Lernen und Erziehung am engsten verbinden:

- Menschenwürde und Menschenrechte,
- Toleranz,
- Friede.

Menschenwürde und Menschenrechte

Die Anerkennung der *Menschenwürde* verpflichtet Lehrer und Erzieher, Achtung für jedes Individuum in seiner unveräußerlichen Persönlichkeit zu wecken, ohne Rücksicht auf Alter, Geschlecht, Rasse, Ethnizität, Nationalität, sozialen Status, Bildungsniveau und Religion. Folglich steht jede Verletzung der personalen Integrität in fundamentalem Widerspruch zu diesem ethischen Grundwert. Auf der Rechtsebene verbindet sich Menschenwürde mit *Menschenrechten*, wie sie von der Generalversammlung der Vereinten Nationen in der *Universal Declaration of Human Rights* (1948) niedergelegt worden sind. Sie sind auch in nationalen Verfassungen und Grundgesetzen sowie in internationalen Vereinbarungen enthalten. Die Formulierung und Kodifizierung der Menschenrechte führt in die Epoche der Aufklärung, zur amerikanischen Unabhängigkeitserklärung sowie zu den Dokumenten und Leitfragen der Französischen Revolution zurück. Sie wurden seitdem immer wieder angefochten, bekämpft und im Nationalsozialismus sogar ausdrücklich negiert. Die gegenwärtige Diskussion ist mit dem denunzierenden Argument belastet, die Menschenrechte seien ‚westliche‘ Produkte (vgl. Svensson, 1996).

Zu den wesentlichen Funktionen Globalen Lernens zählt daher die Auseinandersetzung mit diesem Argument, soweit es abweichende Äußerungen und Einstellungen in der *Kontextualisierung und Interpretation* des Grundwerts ausdrückt. Fundamentale

Gegenpositionen, die beispielsweise Folter, Demütigung, Freiheitsberaubung und die Unterdrückung von Meinungsfreiheit akzeptieren oder sogar praktizieren, sind dagegen weder auf der Mikroebene der zwischenmenschlichen Beziehungen noch auf der Makroebene der ‚großen‘ Politik verhandelbar. Dementsprechend werden im Prozess Globalen Lernens Beiträge aus ‚nicht-westlichen‘ Kulturen – insbesondere aus den Botschaften, die in den Weltreligionen einerseits und in philosophischen Schriften andererseits enthalten sind – untersucht und nach substantiellen Aussagen zu Menschenwürde und Menschenrechten befragt und deren Gegenpositionen in Gesetzen und Handlungen in der politischen Gegenwartsrealität identifiziert. Schließlich sei noch eine Bemerkung zu ‚antiwestlichen‘ Äußerungen zum Werteproblem erlaubt. Ihre Behandlung im Unterricht ist insofern notwendig, als die Schüler zu differenzierendem Einblick und Urteil geführt werden sollen und folglich zu adäquater Entscheidungsfindung und Handlung. Darüber hinaus vermag diese Betrachtungsweise geschärften Argwohn gegen heuchlerische Selbstgefälligkeit zu wecken, die unter Politikern und auch in der Öffentlichkeit in westlichen Ländern zu beobachten ist, häufig mit der Tendenz zu schönfärberischen Phrasen, beispielsweise im Umgang mit Asylanten und Asylbewerbern.

In dieser grundlegenden Reflexion geraten sowohl die kulturelle Pluralität als auch die Auseinandersetzung mit Verletzungen der Menschenwürde und der Menschenrechte in der europäischen Geschichte, insbesondere der des 20. Jahrhunderts, ins Visier des Lernprozesses. Globales Lernen thematisiert in diesem Zusammenhang die Entstehung der zeitgeschichtlichen Ideologien, in deren Namen diese Verletzungen vollzogen wurden, wobei *Kommunismus* und *Nationalsozialismus* freilich eine differenzierende Einschätzung erfordern. Es ist zwar unbestreitbar, dass die politische und ‚gesetzliche‘ Praxis (soweit dieser Terminus überhaupt zulässig ist) *beider* Systeme gemeinsame Merkmale erkennen lässt, was die Missachtung der Menschenwürde betrifft. Kommunisten konnten aber wenigstens auf die humanistischen Grundlagen von *Karl Marxens* Philosophie verweisen; obwohl ein solcher Bezug in Kenntnis des *Gulag* und von *Stalins* Schauprozessen nicht legitimierbar war (und aus der Rückschau erst recht nicht ist). Dagegen bleibt, sogar im Hinblick auf diesen Vorbehalt, eine radikale Kluft zum Nationalsozialismus offen, dessen Repräsentanten, wie schon erwähnt, die Konzeption des *Menschen als Gattungskategorie* verneinten.

Toleranz

Der Grundwert der Menschenwürde und der Menschenrechte ist konsequenterweise mit dem der *Toleranz* verbunden. Menschen müssen nicht nur lernen, im Rahmen eines Nationalstaats miteinander zu leben, was vielerorts eine Herausforderung an sich darstellt. Erziehung zu Toleranz zielt darüber hinaus zum Leben in einer friedvollen Nachbarschaft sowie zur Bereitschaft zu gegenseitiger Hilfe. Dieses Postulat verdient Unterstreichung in Perioden, in denen Menschen Grausamkeiten an ihren Nachbarn

begehen, mit denen sie seit ihrer Geburt zusammengelebt haben, wofür das damalige Jugoslawien sowie Ruanda beredte Beispiele der allerjüngsten Vergangenheit bieten. Der Grund zur Toleranz muss in den Familien und lokalen Gemeinschaften gelegt werden. Sie ist auch ein unverzichtbares Element des *Schulethos*, und dies umso mehr, als in einer wachsenden Zahl von Orten Kinder und Jugendliche verschiedener sozialer, ethnischer und/oder religiöser Herkunft Klassen und Schulen gemeinsam besuchen. Dies bedeutet nicht notwendigerweise, dass von ihnen verlangt werden kann, miteinander in ‚Liebe‘ und ‚Freundschaft‘ zu leben, weil *diese* Werte Beziehungen unter *Individuen* (oder, vielleicht, unter Angehörigen von Kleingruppen) ausdrücken und bestimmen; sie können dagegen großen Gruppen weder aufgezwungen noch von diesen erwartet werden. Die Geschichte bezeugt in vielen Fällen, dass solche Äußerungen häufig nur von deklamatorischer Relevanz sind und sogar von ihren Sprechern missbraucht werden, um Gefühle der Unverantwortlichkeit oder Schuld zu verdrängen und entgegengesetzte Haltungen von Intoleranz und Herrschaft zu verbergen. Darüber hinaus können solche verdrängten Gefühle zu offener Intoleranz, Feindschaft und Gewalt pervertieren, sobald der Deckel des Kessels von erzwungener ‚Völkerfreundschaft‘ explodiert. Keine Notwendigkeit besteht dazu, mit Kollegen am Arbeitsplatz oder dem Nachbarn in der Schulklasse Freundschaft zu schließen, wohl aber die Erwartung von Achtung vor dem anderen und seine Anerkennung als Partner oder Mitschüler. An dieser Stelle wird das Prinzip der Interkulturalität im Globalen Lernen konkretisiert.

Natürlich ist unsere Sprache nicht folgerichtig, wenn wir Beziehungsstrukturen ausdrücken. Globales Lernen kann diese Beobachtung an folgendem Beispiel thematisieren: Wir äußern absichtsvoll unsere ‚Liebe‘ zu italienischen Opern oder chinesischer Malerei, wobei wir beide Male *abstrakte* Aussagen treffen. Demgegenüber geben wir vielleicht *im konkreten Fall* zu erkennen, dass wir eine bestimmte italienische Oper oder ein bestimmtes chinesisches Gemälde nicht mögen. Solche Gegensätze zwischen dem abstraktem Gattungsurteil und der konkreten Meinungsbekundung können auch unter umgekehrtem Vorzeichen auftreten. Wir müssen uns grundsätzlich dabei bewusst werden, dass wir damit nicht spielen dürfen, weil dies zu Perversion, Zynismus und letztendlich Inhumanität führen kann. So waren in Nazideutschland Haltungen verbreitet, in der das antijüdische Kollektivurteil mit dem Lob des ‚guten jüdischen Arztes‘ (das später als Alibi verwendet wurde!) in einer Person vereint war. Auf der Makroebene kann schließlich Toleranz mit einer Perversion von Patriotismus und der Ideologie des ‚gerechten Krieges‘ zusammenprallen. Sogar der Krieg darf die Achtung vor der Menschenwürde und die Toleranz in unseren Handlungen gegenüber dem ‚Feind‘ als Individuum nicht zerstören.

Friede als höchstes Lernziel

Gegenüber den beiden erörterten Grundwerten erscheint *Friede* als übergeordneter Grundwert und daher als höchstes Ziel Globalen Lernens. Die Gegenwart bietet für seine Erarbeitung und Umsetzung insofern günstige Voraussetzungen, als er zumindest als Prinzip internationaler Beziehungen anerkannt ist. Diese Einschätzung unterscheidet sich von seiner traditionellen Bedeutung, die auf ‚Abwesenheit von Krieg‘ beschränkt war und sogar der Vorbereitung eines neuen Krieges insofern nahe kam, als Sieg, Herrschaft, Eroberung von Territorien und Unterdrückung anderer Völker als übergeordnete Ziele – auch in der Schule – verkündet wurden. Demgegenüber gibt die moderne Geschichte Europas vielfache Zeugnisse dafür, dass Friede zumindest als Zustand des Zusammenlebens *innerhalb* lokaler und territorialer Gemeinschaften erreicht wurde – ein Zustand, der auf rechtlichen Regelungen beruht und durch spezielle Institutionen gewährleistet ist. Dieser Bezug soll jedoch zugleich verdeutlichen, dass der auch der ‚innere Friede‘ gefährdet ist, wie die Entstehung von Diktaturen andeutet. Immerhin aber hat der Friede im innerstaatlichen Bereich als Ziel, Norm und Zustand eine lange Geschichte im Vergleich zu seinem Gegenstück im Zusammenleben der Nationen. Globales Lernen braucht sich aber nicht auf die Gegenwart zu beschränken, wenn die *Idee* des Weltfriedens zur Diskussion steht, sondern findet in *Immanuel Kants* Schrift *Zum ewigen Frieden* (1795) ein hervorragendes Beispiel für dieses höchste, bisher unerfüllt gebliebene Postulat.

Die Dimension des Friedens reicht aber nicht nur von der *Nationalität* zur *Internationalität*, sondern erfasst auch den Bereich *interpersonaler* und *sozialer* Beziehungen. Der norwegische Friedensforscher *Johan Galtung* hat in diesem Zusammenhang eine umfassende Interpretation des Begriffs vorgenommen. Den Ausgangspunkt seiner Konzeption bildet die These, dass Friede nicht nur auf ‚Abwesenheit von Gewalt‘ in internationalen Beziehungen beschränkt werden dürfe; diese Dimension erscheint in seiner Kategorisierung als ‚direkte Gewalt‘. Friede müsse vielmehr *alle* Formen von Gewalt überwinden. Zunächst erweitert *Galtung* die Dimension der ‚direkten Gewalt‘ auf alle Handlungen, welche der ‚bewussten Absicht‘ entspringen, ‚Verletzungen und Schaden zuzufügen‘. Folglich müsse Erziehung zum Frieden alle Bereiche umfassen, in denen physische oder psychische Gewalt geschehe, bis zu den zwischenmenschlichen Beziehungen in den Familien, *peer groups*, Schulklassen usw. Zweitens erscheint in *Galtungs* Klassifizierung der Begriff *strukturelle Gewalt*, in Form ‚indirekter‘ Handlungen, welche Schmerz verursachen, beispielsweise durch unsinnige bürokratische Regelungen. Schließlich spricht er von *kultureller Gewalt*. Diese sei symbolischer Natur und beziehe sich auf die Aspekte unserer Kultur, welche zur Rechtfertigung direkter oder struktureller Gewalt dienen. *Galtungs* Kategorisierung kann auch auf den Orte oder die räumlichen Reichweiten des Friede-Gewalt-Antagonismus bezogen werden. Während Kriege und auch Bürgerkriege (beide Begriffe in ihrer traditionellen Bedeutung) Gewalt auf der Makroebene anzeigen, deuten gewaltsame Handlungen in Fami-

lien und Schulklassen auf die Mikroebene menschlichen Fehlverhaltens hin. *Galtungs* kategoriale Differenzierung des ‚Friedens‘ ist für die Konzeptualisierung Globalen Lernens somit hilfreich, weil sie den Grund für seine Dimensionalisierung und Komplexität legt und vor einer verkürzten ‚Friedenserziehung‘ warnt, die allein auf die internationalen Beziehungen ausgerichtet ist und die Anwendung von Gewalt auf der Mikroebene nicht beachtet. *Beide* Formen bedürfen aber der Bewusstmachung und, bezogen auf die Mikroebene, der Umsetzung in die Lern- und Erziehungspraxis.

4. Zwischen Grenzen und Chancen

Globales Lernen ist ein didaktisches Erfordernis, das in der Erziehung zu Menschenwürde, Toleranz und Frieden verwurzelt ist und lokale (sowie nationale und regionale) Grenzen transzendiert. Die Akzeptanz dieser These bedeutet, dass sein Erfolg durch seine Verbreitung mitbedingt ist, die in letzter Konsequenz auf die ganze Welt zielt. Diese universale Dimensionierung steht nicht im Widerspruch zur Notwendigkeit lokalen Handelns.

In ihren pädagogischen Anstrengungen müssen Lehrer daher bereit sein, Äußerungen, Einstellungen und Handlungen ihrer Schüler zu begegnen, in denen Unmenschlichkeit, Hass, Feindseligkeit und Intoleranz zum Ausdruck kommen. Kinder und Jugendliche erfahren diese Gewaltphänomene nämlich in ihrer unmittelbaren Umgebung, häufig bereits in der Familie und im Klassenzimmer und immer dann, wenn sie sich mit den wiederkehrenden Nachrichten über Grausamkeiten als Begleiterscheinungen von Kriegen und anderen gewaltsamen Konflikten auseinandersetzen müssen. Globales Lernen ist somit stets in Erwartungen und Zielsetzungen eingebettet, die *utopischer* Natur sind. Diese Wahrnehmung, die Schülern nicht vorenthalten werden darf, sollte freilich Lehrer und Erzieher nicht entmutigen, ihre Aufgabe im Rahmen einer *realen Utopie* zu identifizieren und praktizieren (vgl. Mitter, 2000). In diesem Sinne stellt die Akzeptanz der ethischen Grundwerte eine Herausforderung an Lernen, Bildung und Erziehung *an sich* dar, welche prinzipiell nicht ohne die Haltung eines utopischen Realismus bestehen kann. Diese ist beispielsweise als reflexive Grundlage des *Delors-Berichts* zu entdecken; *Jacques Delors* selbst spricht in seiner Einleitung von der „notwendigen Utopie“ des Lernens (DUK, 1997, S. 11), die als Analogie zum Begriff „reale Utopie“ verstanden werden kann. Lehrer, die sich dieser komplexen Herausforderung verpflichten, sind insofern zu einem hohen Grade mit Verantwortung beladen, als sie in Situationen agieren und reagieren müssen, in denen sie als Individuen selbst in Ungewissheit und die Suche nach adäquaten Antworten verstrickt sind. Hier stellt sich für viele Lehrer die grundlegende Frage, ob sie dieser Herausforderung begegnen können, ohne religiöse oder humanistische Überzeugungen zu besitzen, die interkulturellen Dialog überhaupt erst sinnvoll machen können, wobei deren Quelle, Substanz und Intensität in diesem Zusammenhang nicht erläutert werden sollen (vgl. Böhm, 2002).

Die Akzeptanz der *realen Utopie* weist dem Globalen Lernen einen gangbaren Weg zur Verbesserung und Humanisierung der Welt. Sie kann in ihrem Bezug zur gegenwärtigen sozioökonomischen, politischen und kulturellen Realität gewiss nur ‚bescheiden‘ genannt werden und erweckt sogar beunruhigende Gefühle. Sofern das Zusammenleben *innerhalb* der Bürgergesellschaft und des demokratischen Staats betroffen ist, bezeugt das Vorhandensein rechtlicher Ordnungen den geschichtlichen Fortschritt seit der Aufklärung in vielen Ländern der Welt. Sofern es um die *internationale* Beziehungen geht, sollen Versuche zur Erweiterung der Friedensdimension, wie sie sowohl von den Vereinten Nationen als auch von Kirchen und vielfältigen Weltorganisationen unternommen werden, ebenso gewürdigt und nicht auf zynische Weise gering geschätzt werden. Erwartungen eines globalen Friedens sind nichtsdestoweniger im besten Falle vorzeitig, selbst in dem begrenzten Rahmen internationaler Arrangements. Globales Lernen würde daher sein Ziel verfehlen, wenn seine Akteure blindem Optimismus und Aktionismus verfielen und die *reale Utopie* in ihrem Denken und Handeln missachteten.

Literatur

- Adick, Ch. (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), 397–416.
- Anweiler, O. (2003). „Weltpädagogik“ heute. Utopie und Realität. Laudatio für Wolfgang Mitter. In O. Anweiler, M. Mitter & W. D. Scholz, „*Weltpädagogik heute*“. *Utopie und Realität* (Oldenburger Universitätsreihe, Bd. 140) (S. 15–24) Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Anweiler, O. & Mitter, W. (2002). Globalisierung und Weltpädagogik. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), 357–364.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhm, U. (2002). Verantwortliche Weltsicht durch ökumenisch-globales Lernen. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), 383–396.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2002). The varying effects of regional organisations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46, 10–36.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission). (Hrsg.). (1997). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. Neuwied: Luchterhand.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hornstein, W. (2001). Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 517–537.
- Hofstede, G. (1997). *Lokales Denken, globales Handeln*. München: Bosch.
- Huntington, S. P. (1997). *Der Kampf der Kulturen* (5. Aufl.). München: Europaverlag.
- Küng, H. (2000). *Weltethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft*. München: Piper.
- Liegle, L. (2002). ‚Weltsystem‘-Ansatz oder ‚Welt‘-Perspektive? Globalisierungsprozesse als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), 365–382.
- Mitter, W. (1998). Globalisierung im Bildungswesen zwischen Realität und Utopie. *Bildung und Erziehung*, 51 (1), 101–117.

- Mitter, W. (2000). Zusammenprall oder Interaktion von Kulturkreisen? Bildungssysteme in Südosteuropa in der Diskussion. *Bildung und Erziehung*, 53 (4), 411–427.
- Mitter, W. (2001). Lerngesellschaft. Eine Realutopie in den Zeiten der Globalisierung. In Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Lernziel Weltoffenheit* (S. 84–99). Köln: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Mitter, W. (2006). Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in historisch-vergleichender Sicht. *Bildung und Erziehung*, 59 (1), 5–20.
- Nietzsche, F. (1967). *Menschliches, Allzu Menschliches. Erster Band. Nachgelassene Fragmente 1876 bis Winter 1877–1878*. Berlin: de Gruyter.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Scheunpflug, A. (2003). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 60–71.
- Svensson, Th. (1996). Where Asia and Europe meet: Culture, research, education. *European Review*, 4, 301–312.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Tedesco, J. C. (1997). *The education pact. Education, competitiveness and citizenship in modern society*. Geneva: International Bureau of Education.
- Tibi, B. (2000). Werteerziehung zur interkulturellen Moralität als Beitrag zur Friedenspolitik im Zeitalter der Zivilisationskonflikte. *Bildung und Erziehung*, 53 (4), 383–395.