

Barbara Asbrand

Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft

Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag stellt die Autorin Ergebnisse ihrer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum Umgang Jugendlicher mit weltgesellschaftlicher Komplexität vor und leitet daraus Empfehlungen für Angebote Globalen Lernens für Jugendliche ab.

Abstract:

In this article the author describes main findings of a qualitative empirical study concerning the question how adolescents deal with the complexity of a globalized world. From the findings of the study she derives recommendations for Global Education measures concerning adolescents.

Forschungskontext

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie aus dem Kontext Globalen Lernens (Asbrand 2006b) vorgestellt. In dieser Studie ging es um die Frage, wie Jugendliche über globale Fragen denken, d.h. welche semantischen Vorstellungen sie über die Welt haben, und wie sie mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen.

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wurden Gruppendiskussionen mit Schülern und Schülerinnen durchgeführt, die sich im Unterricht des Gymnasiums, der Realschule oder der Berufsschule in den Fächern Religion sowie Politik oder Fremdsprachen bzw. in Schulprojekten mit Fragen des Globalen Lernens beschäftigt hatten, sowie mit Jugendlichen, die sich im außerschulischen Bereich engagieren und sich dort mit Globalisierung bzw. Entwicklung befassen z.B. innerhalb des Attac-Netzwerks oder in der Jugendverbandsarbeit. Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack 2003; Loos/Schäffer 2001; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006).

Das Anliegen der Studie war es, die Perspektive der Lernenden in pädagogischen Prozessen Globalen Lernens zu beschreiben: Wie konstruieren Jugendliche globale Wirklichkeit? Wie stellen sie sich die Welt vor? Wie begegnen sie der zunehmenden Komplexität in einer globalisierten Welt? Schulische Lernarrangements des Unterrichts und in Schulprojekten sowie die außerschulische Jugendarbeit werden dabei als konjunktive Erfahrungsräume (Mannheim 1980) verstanden, in denen sich pädagogisch intendierte bzw. sozialisatorische, fundamentale Vermittlungs- und Aneignungsprozesse von Wissen

über die Welt ereignen (vgl. Schäffer 2003). Gegenstand der Rekonstruktion im Rahmen der dokumentarischen Interpretation war die Genese von Wissen und Handlungsorientierung der Jugendlichen in diesen Kontexten. Insofern ist mit der Rekonstruktion der Orientierungen der Jugendlichen im Hinblick auf globale Fragen das Interesse verbunden, Lern- bzw. Aneignungsprozesse von Jugendlichen in Feldern des Globalen Lernens zu rekonstruieren. So werden z.B. in Diskursen von Schülern und Schülerinnen, die Globales Lernen im Unterricht erlebt haben und mit denen Gruppendiskussionen in der Schule durchgeführt wurden, diejenigen geteilten Erfahrungen und Orientierungen der Jugendlichen aktualisiert, die im konjunktiven Erfahrungsraum des Unterrichts bzw. der Schule begründet sind. In der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der dokumentarischen Interpretation können sodann Zusammenhänge zwischen den Aneignungsprozessen der Lernenden und den schulischen bzw. unterrichtlichen Rahmenbedingungen hergestellt werden. Mit dieser Beschreibung von Lernprozessen der Jugendlichen war in dem Forschungsprojekt die Annahme verbunden, dass Erkenntnisse über die Perspektive der Lernenden für eine Didaktik Globalen Lernens fruchtbar gemacht werden können.

Fallvergleiche

Gymnasialschüler im Vergleich zu anderen Sonder- und Berufsschülern

In den Diskursen der Gymnasialschüler zeigte sich Unsicherheit hinsichtlich der Möglichkeit von Handlungsoptionen zur Bewältigung globaler Problemlagen und eine sich daraus ergebende Passivität und Skepsis. Dieses Merkmal des Orientierungsrahmens der Schüler lässt sich in Zusammenhang bringen mit dem Erfahrungsraum des schulischen Unterrichts (vgl. Asbrand 2005; Asbrand 2006b, S. 244ff.). Verschiedene Handlungsoptionen, die im Rahmen des Globalen Lernens bzw. der Eine-Welt-Arbeit im Unterricht kommuniziert werden, werden von den jungen Männern hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit durchgängig skeptisch beurteilt. Es zeigt sich, dass die Frage, ob bzw. wie Jugendliche Handlungsoptionen formulieren, um globalen Problemen wie z.B. der Differenz von Armut und Reichtum zu begegnen, davon abhängt, welche Strategien der Komplexitätsreduzierung sie entwickeln. Im Fall der Schüler begegnet vor allem die Strategie der moralischen Kommunikation. So zum Beispiel auch im Diskurs der Gruppe Apfel, einer Gruppe von Schülern eines Wirtschaftsgymnasiums im 13.

Jahrgang, die sich im Religionsunterricht mit der Thematik Globalisierung beschäftigt hat. Der folgende Ausschnitt der Gruppendiskussion befasst sich mit der Frage nach Möglichkeiten ethischen Konsums am Beispiel von Textilien. Der Verweis von Fm, dass Herr Schmidt erwähnt habe, dass Textilien u.U. unter sozial problematischen Bedingungen (Kinderarbeit) hergestellt werden, zeigt, dass das Thema im Unterricht behandelt wurde.¹

Bm Lund vor allem (.) und vielleicht-
 ?m () gut ab über,
 dass du jetzt irgendwo einkaufen kannst
 Bm billiger einkaufen kannst, ja aber
 ?m das ist ja auch unsere Schuld.
 Bm () das ist ja auch unsere Schuld.
 ?m Natürlich.
 Cw Der erste
 Fm Gedanke, ja, aber der zweite, wo ich dann
 Cw denk, das hat zum Beispiel Herr Schmidt
 Fm ja aber-
 das letzte Mal erwähnt. H&M. (.) Hat er
 doch erwähnt. Ich trag auch viele Sachen
 von H&M. Alles Kinderarbeit.
 Bm ja, aber
 ne, ne wenn-du- wenn- du-so überlegst du
 Fm ich weiß nicht
 Bm bist also ich so denk so denk ich jetzt
 Bm so denk ich jetzt mal; ich bin Schüler-
 Fm natürlich bin ich Schüler und so ()
 Bm bin Schüler (1) okay. (.) und ich muss mir
 Fm Ja natürlich
 Bm dann am Wochenende muss ich arbeiten gehen
 ja? und da verdien ich nicht besonders
 viel, weiste selber, 630 Mark ja? (.) und
 (.) Okay vielleicht ist es auch irgendwo
 das was du gesagt hast; Spaßgesellschaft-
 man will nen Auto haben, man will man will
 modisch angezogen sein, man will in die
 Disco gehen, ja? Und (.) das kann ma nur
 machen wenn ich jetzt bei H&M ein-
 ?m hm
 Bm kauf', ja? Ich kann jetzt nich in ein in
 ein ah Beleidigungs- ich kann jetzt nich zum
 Schneider gehen und mich da mit der Klei-
 dung zuschneiden-is jetzt nen blödes Bei-
 spiel, is übertrieben ja?
 Fm ja klar aber ich
 denk das wär auch machbar wenn das irgend-
 wo in Deutschland produziert (.) wenn die
 das in Deutschland produzieren würden
 Bm ja
 geh doch mal-
 Fm aber dann wär der Gewinn
 nicht so, verstehsch's?
 Bm ja geh doch ja geh doch mal in
 Kaufhof, C&A. Wo werden denn da die Sachen
 Fm zum Kaufhof-
 Bm hergestellt? Das is doch wahrscheinlich
 das gleiche (.) denk ich mal (.)
 Fm ja

Die Frage, ob man beim Einkaufen auf ethische Kriterien achten soll, wird von den Jugendlichen im Diskurs als moralisches Problem reflexiv bearbeitet, dies dokumentiert vor allem die Thematisierung der eigenen Schuld. Luhmann beschreibt Moral als eine Möglichkeit der Komplexitätsreduzierung; Normative Handlungsanweisungen geben eine klare Handlungsorientierung. In den Diskursen der Jugendlichen wie z.B. dem vorherigen zeigt sich allerdings, dass diese Form der Komplexitätsreduzierung in einer modernen funktional ausdifferenzierten Gesellschaft nicht funktional ist (vgl. Luhmann 1990; 1987, S. 317ff.): Die Jugendlichen beschreiben andere gesellschaftliche Diskurse, die mit der Moral konkurrieren, nämlich die Mode und den Markt: Man achtet beim Kauf von Kleidung nicht nur auf die Herstellungsbedingungen in Asien sondern man möchte auch schicke Klamotten haben, bzw. man kann sich teurere Produkte nicht leisten. Darüber hinaus beobachten

die Jugendlichen, dass die im Unterricht kommunizierten ethisch-moralischen Werte keine Entsprechung in ihrer alltäglichen Praxis des Konsumierens haben. Das schulisch vermittelte Wissen wird in der Orientierung der Jugendlichen nicht handlungspraktisch, sondern bleibt semantisches Wissen. Das moralische Problem lösen die Schüler, indem sie der Moral mit Entschuldigungsstrategien begegnen. Davon unabhängig ist die Zustimmung der Jugendlichen zu Werten, die im Rahmen Globalen Lernens vermittelt werden (z.B. Gerechtigkeit), auf der Ebene kommunikativen theoretischen Wissens. Auf der semantischen Ebene wird das schulisch vermittelte Wissen von den Jugendlichen in hohem Maße geteilt, aber es wird nicht handlungspraktisch.

Im Hinblick auf Handlungsorientierungen führt die Reflexionspraxis der Gymnasialschüler, die sich mit der Thematik im Unterricht beschäftigt haben, nämlich das gedankenexperimentelle Durchspielen von Handlungsalternativen und das Wissen über die Begrenztheit des Wissens zu Unsicherheit auch in handlungspraktischer Hinsicht (vgl. dazu ausführlich Asbrand 2005, 2006a; 2006b, S. 203ff.).

Der Orientierungsrahmen einer Gruppe von Berufsschülern, mit der ebenfalls eine Gruppendiskussion durchgeführt wurde, zeichnet sich ebenso durch Passivität aus. Auch hier wird das schulisch vermittelte Wissen – die Gruppe hatte sich im Rahmen des Lernfeldunterrichts der Tischlereiausbildung mit der Tropenholzproblematik befasst – nicht handlungspraktisch. Die Passivität kann als gemeinsames Merkmal von Schülergruppen gesehen werden, die sich im Rahmen des Unterrichts mit globalem Lernen beschäftigt haben. Sie geht allerdings bei den Berufsschülern über die der Gymnasiasten hinaus. Im Unterschied zu den Gymnasialschülern findet sich in den Diskursen der Berufsschüler keine theoretische gedankenexperimentelle Auseinandersetzung mit potenziellen Handlungsmöglichkeiten. Kann die Orientierung der Gymnasiasten im Hinblick auf zukünftige Entwicklung als skeptisch bezeichnet werden (d.h. es sind in ihrer Vorstellung Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden, deren Realisierung bzw. Erfolg aber skeptisch beurteilt werden), sehen die Auszubildenden überhaupt keine Handlungs- und Entscheidungsspielräume für ihr eigenes Handeln und äußern hinsichtlich globaler Probleme gar keine Perspektiven für zukünftige Entwicklungen.

Der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion zeigt, dass die Berufsschüler die Inhalte Globalen Lernens – hier die Frage, ob man im Tischlereibetrieb auf Tropenholz verzichten soll – auf gleiche Art und Weise wie die Gymnasiasten als moralisches Problem diskutieren. Auch im Diskurs der Auszubildenden ist die prinzipielle Zustimmung zu den vermittelten Leitbildern – hier der Schutz tropischer Wälder – keine Frage. Genauso wie die Gymnasiasten begegnen die Berufsschüler der Unmöglichkeit, das eigene Handeln an den ethisch-moralischen Werten auszurichten, mit Entschuldigungsstrategien. Allerdings haben die im Diskurs der Berufsschüler geäußerten Gründe für die eigene Handlungsunfähigkeit eine existentielle Bedeutung: Es ist die Abhängigkeit der Auszubildenden vom Chef, d.h. die Erfahrung, in der Ausbildung keine eigenen Entscheidungsspielräume zu haben, und die Abhängigkeit der Tischlereibetriebe von den Kundenwünschen und der Auftragslage. Diese Erfahrung der Abhängigkeit und Ohnmacht und der Vorrang der eigenen Existenzsiche-

rung im Hier und Jetzt konnten als zentrale Rahmenorientierung der Auszubildenden rekonstruiert werden (Asbrand 2006b, S. 137ff.; vgl. auch Bohnsack 1989). Beide Schülergruppen unterscheiden sich darüber hinaus nicht nur hinsichtlich des Zugangs zur Thematik (bei den Auszubildenden nicht theoretisierend und reflektierend sondern auf die praktische Arbeit in der Tischlerei bezogen) sondern auch bezüglich der Konsequenzen, die die Jugendlichen ziehen: Angesichts der Wahrnehmung der eigenen Situation als ohnmächtig plädieren sie dafür, die Tropenholzproblematik mittels gesetzlicher Regelungen zu bearbeiten. Es werden keine eigenen Handlungsmöglichkeiten in Betracht gezogen, sondern die Aktivität wird mit dem Staat einem mit Macht ausgestatteten Akteur zugeschrieben.

- Bm Was heißt diskutiert; wenn ich da reinlatsch und sag prinzipiell verarbeite ich keine Tropenhölzer dann kriegst du n Bio-stempel auf die Stirn und kannst dann gleich abhauen (.) und gehst zum Nachbarn der dann nur Buche und Eiche verarbeitet (...)
- Am Ich find da gibt's auch keine konkrete Schuldzusprechung;
- Bm Ja;
- Am Ich mein solange sich das für'n-für'n Betrieb (.) lohnt also ich mein kuck mal wenn man jetzt die Konkurrenz hat ja man sagt als Tischler okay ich verarbeite keine Tropenhölzer (.) dann sagt der tschüs dann geh ich halt zum Nachbarn so; aber sobald der Nachbar das auch nicht verarbeitet sagt sich der Kunde hm okay dann muss ich auf was anderes umsteigen dann sagt der halt okay dann beiz mir weiß ich irgendwas schwarz oder so; also ich find das müsste irgendwie reguliert werden; das ist einfach so dass dann halt gleiches Recht für alle is dass es nich ne Entscheidung der Betriebe aus sich heraus is sondern dass es halt vorgegeben wird; oder man begrenzt irgendwie die (.) was-weiß-ich die-die Verarbeitungs- das Verarbeitungsvolumen von nem Holz auf-auf ne bestimmte Anzahl sagst okay pro Jahr darfst du nur acht Kubikmeter verarbeiten oder so; (2)

Außerschulisch engagierte Jugendliche

Im Gegensatz zur Passivität der Schüler steht die Aktivität der außerschulisch engagierten Jugendlichen (vgl. ausführlich Asbrand 2005; Asbrand 2006b, S. 259ff.). Die außerschulischen Gruppen beschreiben sich als aktiv und formulieren eine optimistische Zukunftsperspektive. In der Orientierung der außerschulischen Gruppen werden, im Unterschied zu den Schülern, unterschiedliche Handlungsoptionen für möglich gehalten, um globalen Problemen zu begegnen. Die Aktivität der außerschulischen Gruppen dokumentiert sich u.a. in der Beschreibung der eigenen Handlungspraxis als zweckrationales Handeln. Diese Handlungssicherheit der außerschulischen Gruppen geht mit der Gewissheit in der Orientierung dieser Jugendlichen einher, über sicheres Wissen zu verfügen – im Gegensatz zum Interesse an Sicherheit bei gleichzeitigem Erleben von Unsicherheit in der Orientierung der Schüler. Das für wahr gehaltene Wissen der außerschulischen Gruppen ist in ihrer Orientierung fraglos gegeben und muss nicht rational begründet werden, insofern wird es im Anschluss an Luhmann (1987) als Metaerzählung bezeichnet. Sie beschreiben ihr Handeln in der Selbstdarstellung als zweckrationales Handeln, das inhaltlich derjenigen Zweckrationalität entspricht, die die Semantik der Organisationen kommunizieren, der sie angehören (z.B. ein Jugendverband oder das Attac-Netzwerk). Handlungs-

sicherheit der außerschulisch engagierten Jugendlichen ist demnach begründet in der Orientierung an den Zielen und Programmen der Organisation, in die die Jugendlichen eingebunden sind. Dies kann systemtheoretisch als Unsicherheitsabsorption durch Organisationen beschrieben werden (vgl. Luhmann 1997, S. 826ff.; 2000, S. 183ff.). Die außerschulisch engagierten Jugendlichen übernehmen die Semantiken der Organisationen, der sie angehören, als sicheres, unhinterfragtes Wissen. Im Fall einer Attac-Jugendgruppe ist dies z.B. die Gewissheit, dass die Welt ungerecht ist. Eine Umweltjugendgruppe ist sich sicher, dass es gilt die Natur zu bewahren. Das Handeln der Jugendlichen ist in diesen Überzeugungen begründet. Ein wesentliches Merkmal einer Organisation ist nach Luhmann die Bedeutung der Mitgliedschaft und die Exklusion (1997, S. 844). Es zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zum Milieu der Organisation für die außerschulisch engagierten Jugendlichen von großer Relevanz ist. Hier wird der Unterschied zu den Schülern, die sich mit der Thematik Globalisierung im Unterricht beschäftigt haben, deutlich: Für Letztere hat die Schule keine orientierungsrelevante Funktion. Dies dokumentiert sich in der Distanz zur Schule, die in den Gruppendiskussionen geäußert wird (vgl. Asbrand 2006a; 2006b, S. 93ff.). Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Teilnahme am Unterricht für die Schüler und Schülerinnen nicht freiwillig ist, also nicht als eigene Entscheidung wahrgenommen wird, die Schule und der Unterricht in hohem Maße durch die Lehrer und Lehrerinnen bestimmt und hierarchisch strukturiert sind (vgl. Luhmann 2002, S. 108).

Schülerinnen, die in einem Schulprojekt mitarbeiten

Mit den Schülerinnen, die in einem Schulprojekt mitarbeiten, gibt es auch eine Gruppe von Jugendlichen, die in der Schule (aber außerhalb des Unterrichts) der Thematik Globalisierung/Entwicklung begegnen und sich gleichermaßen aktiv und handlungsfähig beschreiben wie die außerschulisch engagierten Jugendlichen. So beispielsweise die Mitglieder der Gruppe Mango I, die freiwillig, außerhalb der Unterrichtszeit in dem Weltladen mitarbeiten, der in der Schule als Schülerfirma betrieben wird (vgl. ausführlich Asbrand 2006b, S. 105ff., S. 289ff.). In der Gruppendiskussion ist vor allem von Tätigkeiten des Managements, des Organisierens und Planens in der Schülerfirma die Rede, Aufgaben, die Verantwortungsübernahme und Expertise erfordern. Die Rahmenorientierung dieser Gruppe von Schülerinnen kann deshalb als Habitus der Managerinnen beschrieben werden: Die jungen Frauen stellen sich selbst als die ‚Chefinnen‘ der Schülerfirma dar, sie sind in ihrer Selbstdarstellung diejenigen, die den Betrieb am Laufen halten. Die gemeinsame Handlungspraxis im Peermilieu der Schülerfirma des Weltladens ist für diese Gruppe junger Frauen von zentraler Bedeutung. Die Handlungspraxis der jungen Frauen der Gruppe Mango I kann im Anschluss an Bohnsack u.a. als jugendlicher Aktionismus bezeichnet werden: Wichtig ist für die Jugendlichen die gemeinsame Praxis mit anderen Jugendlichen, während die inhaltlichen Ziele und Zwecke der Aktivität von nach geordneter Bedeutung sind (vgl. Bohnsack u.a. 1995; Schäffer 1996; Gaffer/Liell 2001; Bohnsack 2004). Dies dokumentiert sich beispielsweise in dem folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion:

- Y Mmh mmh. (.) Und jetzt frag ich einfach so blöd mal warum habt ihr des gemacht? in eurer @()@ Freizeit? (2)
- Cw Das ham wir uns eigentlich au oft gfragt aber wir hams eigentlich nie richtig irgendwie beantwortete bekomme. (2) Also am Anfang hats halt Spaß gmacht; @()@ ja und ih weiß net es war halt was Neues. Und es gab so viele Angebote in der Schule und da waren wir immer ganz heiß ja neue Schule @da macht ma mit@ und ham erst (die sich halt) für den Weltlade entschieden und gsagt, komm probieren wir es mal. Dann sin wir nach und nach dazukomm und dann wars eigentlich ja es isch zum Teil von uns gworde. Man hat halt überall vom Weltlade gredet ja was bestell mer wie mach mas und dann war des halt ja ma hat halt auch auch manchmal mitkriegt desch is wirklich ne gute Sache wo man sich einsetzen kann statt vorm Fernseher zu sitze.
- ?w Ja und es is au teilweise so das ma sich dacht hat des isch (nützlich) was wir da macht auch (.) irgendwo (.) also es is ja nich so wie man so-
- Aw [Ja genau; wie die anderen immer machen. (Das meiste nützt ja vor allem) kleines bisschen was. (6)

Die Motivation für die Mitarbeit in der Schülerfirma ist das Kennenlernen von Neuem in einer neuen Schule und die Gemeinsamkeit mit anderen. Wichtig ist, dass die Sache Spaß macht, die inhaltlichen Ziele im Sinne zweckrationalen Handelns ergeben sich erst später, quasi als angenehmer Nebeneffekt. Im freiwilligen Engagement der Jugendlichen im Fairen Handel dokumentiert sich Handlungssicherheit der Gruppe Mango I. Dabei ergibt sich diese Handlungssicherheit der Schülerinnen (im Gegensatz zu den außerschulisch engagierten Gruppen) aber nicht aus der Orientierung an einem objektivistischen Weltbild im Sinne einer Metaerzählung, sondern die Gymnasialschülerinnen teilen mit den anderen Gruppen von Gymnasiasten den reflexiven Zugang zu globalen Fragestellungen. Unsicherheit, die sich aus der Ungewissheit der Zukunft ergibt, geht bei den jungen Frauen der Gruppe Mango I anders als bei den Schülern allerdings nicht einher mit Passivität und Skepsis. Vielmehr formulieren die Schülerinnen eine optimistische Sichtweise explizit vor dem Hintergrund einer ungewissen Zukunft:

- Aw ... und ich glaub halt das später, dass es wirklich mal so isch, (.) dass eh dass ma vielleicht wirklich soziale Gerechtigkeit a bissle mehr realisiere kann und dann kanns aber nicht sein dass jeder (.) eh soviel Geld kriegt oder dass für jeden dann soviel da isch und i glaub drum glaub i nich dass ich später mal wirklich so viel oder dass so viele wie die sich wünschet Geld verdiene können weil es is nich für alle soviel doa. (.) Es muss einfach jeder sich mit ein bisschen weniger zufriede gebbe. (3) Weil halt au die ärmere (.) was was ab @möchtet@. (4)
- Cw Auf der ganzen Welt denk i dass (.) also wenn es so weitergeht viel zuviel sozialer Unfriede entsteht; grad in der Dritten Welt Länder, dass ich glaub dass die sich auch irgendwann mal richtig wehre werdet also auch anfangs was zum Sage gege die Dritte-Welt-Länder- oder mei Hoffnung isch dass wirklich unsere Generation wo dann mal rankommt ich weiß nich klüger isch wie die jetzige ich weiß net ob man des so sage kann aber ob die anfangs, ja genau nachzudenke was sie mache was oder was die Konsequenze von dem sind was die macht; wenn i jetzt jemanden a Geld gib, ja toll, was macht ma mitm Geld? aber wenn i zeigt wie kann man was mache, also dass die mal nachdenke darüber wie sie helfet und so au effizient helfet oder helfet dass auch positive Auswirkung hat. Ich hoff, dass es so wird. (.) Sage genau kann ich des nedder. (5)

Weltgesellschaftlicher Komplexität und globalen Problemen begegnen die jungen Frauen mit konstruktiven und komplexen Problemlösungen, die Herbeiführung von etwas mehr Gerechtigkeit wird für machbar gehalten, aber auch nicht mit Gewissheit vertreten, sondern Ungewissheit reflektiert. Die Unterstützung von Entwicklungschancen der Menschen in Entwicklungsländern, wird von den jungen Frauen für möglich gehalten, allerdings wird Entwicklung ergebnisoffen gedacht, der Erfolg der thematisierten Handlungsoptionen bleibt kontingent. Die Handlungsorientierung der jungen Frauen kann zusammenfassend als konstruktiv im Umgang mit Komplexität, prozessorientiert und ergebnisoffen beschrieben werden, sie ist verbunden mit Aktivität und einer optimistischen Sichtweise. Handeln ist für die jungen Frauen auch dann sinnvoll, wenn der Erfolg nicht absehbar sondern ungewiss ist. Diese konstruktive Orientierung der weiblichen Jugendlichen basiert in der konjunktiven Erfahrung der situativen gemeinschaftlichen Praxis mit anderen Jugendlichen, die jenseits von Zweckrationalität als sinnvoll erlebt wird.

Ausblick

Abschließend stellt sich die Frage, welche Bedeutung diese Ergebnisse für die Konzeption Globalen Lernens haben könnten. Zur Beantwortung dieser Frage gehe ich von der Formulierung des Bildungsauftrags Globalen Lernens aus, wie er verschiedentlich durch Scheunpflug u.a. publiziert wurde (z.B. Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Schröck 2002). Demnach besteht die Aufgabe Globalen Lernens in der Vorbereitung auf das Leben in der Weltgesellschaft und das Ziel ist der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Komplexität. Detailliert werden Aspekte weltgesellschaftlicher Komplexität als Herausforderung der Globalisierung und als Lernherausforderungen wie folgt beschrieben (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 40ff.):

1. In der Sachdimension geht es um den Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen.
2. In der Zeitdimension wird der Umgang mit Unsicherheit als Herausforderung genannt.
3. In der Sozialdimension steht der Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit, d.h. der Umgang mit sozialen und kulturellen Disparitäten als Lernaufgabe an.

Vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag in aller Kürze skizzierten Forschungsergebnisse, die Aufschluss darüber geben, wie Jugendliche mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen, lässt sich genauer definieren, wie Angebote Globalen Lernens beschaffen sein müssten, damit Kompetenzen im Umgang mit diesen Aspekten weltgesellschaftlicher Komplexität erworben werden können. Einige Gedanken sollen im Folgenden in knapper Form angedeutet werden:

Umgang mit Wissen und Nichtwissen

Diese Herausforderung stellt sich besonders im Unterricht im Gymnasium, da hier der Wissenserwerb und damit auch die Reflexion über das eigene Nicht-Wissen für die Jugendlichen im Mittelpunkt steht. Die gleichermaßen moralisch argumentierenden wie reflektierenden Debatten der Schüler um Werte und Leitbilder zeigen, dass es scheinbar nicht ausreicht, Gymnasialschülern Wissen über mögliche Lösungen globaler Probleme und Erklärungen über weltweite Zusammenhänge zu

vermitteln. Vermeintlich sicheres Wissen wird hinterfragt und Gegenstand von gedankenexperimentellen Überlegungen und Debatten. Deutlich wird, wie wichtig die Orientierung Globalen Lernens an Grundprinzipien der Politischen Bildung einzuschätzen ist: Damit die Themen Globalen Lernens anschlussfähig an die Formen der Wissensaneignung der Gymnasiasten und ihren Umgang mit Wissen und Nichtwissen sind, müssen unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand berücksichtigt und Wertorientierungen und Problemlösungen kontrovers thematisiert werden. Betrachtet man unterrichtspraktische Materialien zum Globalen Lernen, wird man feststellen, dass das häufig nicht der Fall ist.

Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit

Ein zentrales Forschungsergebnis ist, dass die Frage, ob und welche Strategie des Umgangs mit Unsicherheit die Jugendlichen entwickeln, darüber entscheidet, ob sie sich im Hinblick auf globale Problemlagen als handlungsfähig einschätzen oder nicht. Bei den Schülern und Schülerinnen ist auch im Bezug auf diese Frage die alleinige Vermittlung von Wissen über Handlungsmöglichkeiten (z.B. Einkaufen im Fairen Handel) scheinbar nicht ausreichend. Die moralisch argumentierenden Debatten zeigen, dass zumindest die Gymnasiasten offen wären für eine reflexive Bearbeitung ethischer Fragen (z.B. Warum ist es so schwierig, fair gehandelte Produkte zu kaufen?). Zudem zeigt das Beispiel der Schülerfirma, dass offensichtlich solche Lernarrangements, die eine ernsthafte und hinreichend komplexe Praxis in sozialen Zusammenhängen von Peermilieus beinhalten, erfolgreiche Lerngelegenheiten Globalen Lernens sein können und in besonderer Weise zum Kompetenzerwerb beitragen.

Umgang mit sozialen und kulturellen Disparitäten

Hier ist auf die Ermöglichung der Erfahrung weltweiter Partnerschaft hinzuweisen.² Die Rekonstruktion der Weltbilder von Jugendlichen, die wie die Mitglieder der Gruppe Mango I den Fairen Handel als komplexes ökonomisches Geschehen kennen lernen und sich mit den Handelspartnern in einer gemeinsamen Handlungspraxis verbunden fühlen, oder die in einem internationalen Jugendverband globale Partnerschaft erleben, zeigen, dass es Erfahrungen eines weltweiten konjunkativen Erfahrungsraums sind, die zu einem der Komplexität der globalisierten Welt angemessenen Weltentwurf beitragen (vgl. Asbrand 2007). Hier sind die Praxis Globalen Lernens und die Wissenschaft gefordert, weitere Lernarrangements und Handlungsfelder zu finden, die ähnlich komplex und partnerschaftlich strukturiert sind.

Anmerkungen

1 Zu den verwendeten Transkriptionsregeln vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 57; in der Gruppendiskussion erwähnte Eigennamen wie z.B. der des Religionslehrers werden durch fiktive Namen ersetzt; die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Jugendlichen werden mit Großbuchstaben maskiert (A, B, C usw.), weibliche Jugendliche erhalten dazu ein w, männliche ein m; die Diskussionsleiterin wird mit Y gekennzeichnet.

2 Dieses Thema konnte in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht ausgeführt werden. Vgl. dazu Asbrand 2007.

Literatur

Asbrand, B. (2005): Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 2, S. 223–239.

Asbrand, B. (2006a): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema Globalisierung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 75–91.

Asbrand, B. (2006b): Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift. Universität Erlangen-Nürnberg.

Asbrand, B. (2007): Partnerschaft – eine Lerngelegenheit? In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 3, S. 8–14.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2006): Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld, S. 35–42.

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.

Bohnsack, R. (2006): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

Bohnsack, R. (2004): Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. Kommunikative und konjunktive, habitualisierte und experimentelle Rituale. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2004) (Hg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7. Jg., H. 2. Opladen, S. 79–90.

Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Staedtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen im Vergleich. Opladen.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen.

Gaffer, Y./Liell, Ch. (2001): Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarischen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, S. 179–203.

Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.

Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main.

Luhmann, N. (1990): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt/Main.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main.

Schäffer, B. (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen.

Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.

Scheunpflug, A. (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H. 1, S. 9–14.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. (Hg.): Brot für die Welt. Stuttgart.

Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrerverprofessionalität und Globales Lernen.