

Gregor Lang-Wojtasik

# Global Teacher für die Weltgesellschaft!?

## Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten

### Zusammenfassung

In diesem Aufsatz werden historisch-systematische Anregungen zur Debatte um Kompetenz und Kompetenzen im Kontext bildungs- und professionstheoretischer Überlegungen angeboten. Dies ist der Ausgangspunkt für ein Nachdenken über angestrebte Kompetenzen Globalen Lernens sowie Kompetenzfelder des Global Teachers, um einen kompetenzorientierten Umgang damit zu ermöglichen.

**Schlüsselworte:** *Globales Lernen, Kompetenz, Kompetenzen, Lehrenden-Professionalität, Global Teacher*

### Abstract

This article offers historical-systematical suggestions to debate competence and competencies concerning educational and profession theoretical debates. This is the starting point for reflections on intended competencies of Global Learning as well as competence-fields of global teachers to provide a competence-oriented dealing with these.

**Keywords:** *Global Learning, competence, competencies, teacher-professionalism, Global Teacher*

### Anlässe<sup>1</sup>

In einem Workshop zum Thema ‚Global Teacher für die Weltgesellschaft!‘<sup>2</sup> bat ich die 25 teilnehmenden Expert/inn/en aus Wissenschaft und Praxis des Globalen Lernens, Assoziationen zu 1) Kompetenz(en) Globalen Lernens und 2) Kompetenz(en) des Global Teachers auf Karten zu notieren. Es ging mir einerseits um angestrebte Kompetenz(en) von Lernenden und andererseits als notwendig erachtete Kompetenz(en) für Lehrende. Da sich nur wenige Unterschiede in allgemeinen und Kompetenzanforderungen des Global Teachers benennen lassen, konzentriere ich mich auf letztere und versehe diese mit Oberbegriffen. Global Teacher sollen demnach über folgende Kompetenzen verfügen:

- *Haltung und Bereitschaft:* Extrovertiertes, sprachgewaltiges, suchendes, authentisches, positiv denkendes, liebevolles/nicht beliebiges Vorbild, Pares Inter Pares, Glaubhaftigkeit im BNE-Lehr-Lern-Prozess, Offenlegung eigener Werte
- *Kennen und Können:* Als Allrounder zur Entfaltung eigenständigen Denkens bei sich und anderen beitragen, Kompetenzentwicklung bei Lernenden fördern können, Interkulturelle Sensibilität, Empathie, kritische Selbstreflexion, Ambiguitätstoleranz (Nichtwissen etc.), Perspektivenwechsel

- *Entwicklung und Entdeckung:* Hoffnungsträger für eine gute Welt sein, Mut sich auf neue Diskurse einzulassen, lebenslange Lernbereitschaft, altes Denken vergessen können, Kreativität und Flexibilität, Offenheit, Neugierde und Freude in der Gestaltung zukunftsfähiger Lebensstile
- *Geerdeter Weltblick:* Über den Tellerrand der eigenen Situation und der Institution Schule blicken können, Lebensweltorientierung im globalen Horizont, Transdisziplinarität, Vernetzung, weltweites Denken

Die meisten Aspekte beziehen sich auf empirisch-statistisch Nicht-Überprüfbares. Vielmehr geht es um pädagogische Hoffnung und Positionierung. Möglicherweise ist dies deshalb wenig überraschend, weil die Gefragten aus dem Feld Globalen Lernens kamen und sich diesem Arbeitsbereich verpflichtet sehen. Gleichzeitig waren die Teilnehmenden des Workshops in der Mehrzahl Menschen, die sich professionell mit Bildungsprozessen befassen und eine grundsätzliche Idee des Kompetenzdiskurses vorausgesetzt werden kann. Insofern ist es lohnend, einen historisch-systematischen Blick über den Tellerrand des aktuell prominenten Bildungsdiskurses zu wagen, um Kompetenzen des Global Teachers für kompetenzorientierte Lehr-Lern-Prozesse zu formulieren. Bildung und Kompetenz sind keine Erfindungen der 1990er Jahre. Vielmehr werden bildungspolitische und -theoretische Debatten durch eine spezifische Rezeption des Kompetenzbegriffs spätestens seit dem ‚PISA-Schock‘ überlagert. Im vorliegenden Beitrag wird in drei Schritten vorgegangen: 1) Systematische Trennung und Inbeziehungsetzung von Kompetenz(en) und Bildung; 2) Beschreibung angestrebter Kompetenzen der Lernenden im Rahmen Globalen Lernens; 3) Identifizierung notwendiger Kompetenzbereiche von Lehrkräften, um die Aneignung dieser Kompetenzen zu unterstützen.

### Kompetenz, Kompetenzen, Bildungsauftrag

Bei der Formulierung von Kompetenzen im Rahmen von Unterrichtsentwürfen und Studienordnungen ist auffallend, dass diese häufig nichts anderes als implizite Lehr- und Lernziele sind. Aus dem ‚sollen‘ wird ein ‚kennen/können‘. Das aus der Juristensprache stammende Adjektiv ‚kompetent‘ bedeutet in seiner Wortbedeutung ‚zuständig, maßgebend, befugt‘. Kompetenz wird etymologisch als ‚Zuständigkeit‘ und ‚Zusammentreffen‘ charakterisiert (Duden 1989, S. 368). Angesichts zunehmender Arbeitsteilung wird der Begriff für heutige Wortbedeutungen vorbereitet (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XVIII).

Bildungspolitische Debatten um Output- und Kompetenzorientierung werden zwar ab den 1990er Jahren in engem Zusammenhang geführt, ihre Herkunft ist jedoch unterschiedlich. Die enge Verknüpfung ist in der Semantik quantitativ-empirischer Bildungs- und Schulforschung angelegt, in der eine statistisch relevante Überprüfbarkeit von Leistungen, eine Nachvollziehbarkeit von Entwicklungsverläufen und Festlegung von Anforderungen in Bildungseinrichtungen und -systemen als realisierbar angesehen wird. Konsequenterweise werden modellierbare Kompetenzen, Kompetenzmodelle und -stufen entwickelt sowie Kompetenzerwartungen in Bildungsstandards festgeschrieben, die diesen Zweck erfüllen sollen. Ging man in den 1960er/70er Jahren davon aus, zu erreichende Bildungsziele in Curricula und/oder Lehrbüchern festzulegen, war mit der zunehmenden Individualisierung und Lernbedürfnisorientierung in den 1970er/1980er Jahren auch eine stärkere Verknüpfung der Wissensbestände mit den Bildungssubjekten verbunden. In den 1990er Jahren wird der messbare Lernerfolg zum zentralen Maßstab von Bildungsqualität. Hier finden sich erste Hinweise auf die Umstellung von einer Input- zu einer Output-Orientierung, die schließlich mit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 bis hin zu PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) im Jahr 2011/12 als Status Quo der Bildungspolitik und großen Teilen der Bildungsforschung festgeschrieben wird. In der Folge wird auch ein spezifischer Kompetenz-Begriff favorisiert und mit Bildungsstandards in Beziehung gesetzt (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005).

Im Kontext internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen ab den 1990er Jahren wird meistens auf den aus der Expertiseforschung stammenden Kompetenzbegriff Bezug genommen (vgl. Weinert 2001). Es ist auffallend, dass v.a. kognitive und damit erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen, die zu einer erfolgreichen und verantwortungsvollen Problemlösung in „variablen Situationen“ (ebd., S. 27) in Verbindung mit volitionalen, motivationalen und sozialen Bereitschaften beitragen. Angesprochen ist bereits hier ein Set, das über ein bloßes Wissen und Können hinaus geht und in dem auch Einstellungen, Werthaltungen und Routinen bedacht werden (vgl. Asbrand/Martens 2012). Neben fachlichen und überfachlichen kommen Handlungskompetenzen in den Blick, in denen auch „moralische Kompetenzen“ (Weinert 2001, S. 28) bedeutsam sind. Möglicherweise ist dieser letzte Aspekt deshalb im aktuellen Bildungs- und Kompetenzdiskurs so wenig prominent, weil er sich aus dem Blickwinkel quantitativ-empirischer Forschung einer „Modellierung, Operationalisierung und Messung“ entzieht (Asbrand/Martens 2012, S. 101).

Heinrich Roth hatte pädagogisch-anthropologisch auf den engen Zusammenhang von *Reife und Mündigkeit* für die Entwicklung von Kompetenz hingewiesen. Die von ihm vertretene Trias der *Selbstkompetenz* als selbstverantwortliches Handeln, *Sachkompetenz* als urteils- und handlungsfähige Zuständigkeit für Sachbereiche sowie *Sozialkompetenz* als urteils- und handlungsfähige Zuständigkeit für „sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche“ basiert auf der Autonomie des Individuums; also: „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren“ (Roth 1971, S. 180 f.).

Betont wird darüber hinaus, dass Kompetenz als „Selbstorganisationsdisposition“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XXIII) sich einer Reduktion auf bloße Leistungsdispositionen oder Qualifikationen entzieht. Entscheidend ist die Unterscheidung von Kompetenz und spezifischer Performanz. Überschritten wird mit einem

solchen Verständnis die Konzentration auf formale Bildungs- und formelle Lernprozesse. In den Blick kommen Aspekte informellen Lernens und non-formaler Bildung im Kontext einer ‚Neuen Lernkultur‘ (vgl. ebd., S. XX). Mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen der ‚Risikogesellschaft‘ für das menschliche Lernen geht es um „Lernresultate (...), die nichtexplizit und in der Regel wertbehaftet sind, also weniger mit dem deutlichen als mit dem deutenden Wissen“ (ebd.) verbunden sind. Vorgeschlagen werden – als *Schlüsselkompetenzen* – Personale, Aktivitäts-/umsetzungsorientierte, Fachlich-methodische sowie Sozial-kommunikative Kompetenzen, die als messbar eingeschätzt werden (vgl. ebd., S. XXIV). Dabei wird zwischen Singular (Kompetenzgesamtheit) und Plural des Kompetenzbegriffs (Hinweis auf Teilkompetenzen) unterschieden. Dies sind hilfreiche Überlegungen, um sich systematisch gegenüber Versuchen abzugrenzen, Kompetenzen als ein Set von Fähigkeiten zu beschreiben, ohne eine Handlungs- und Problemorientierung in Performanz mitzudenken.

Im Mittelpunkt steht somit der Mensch in seiner Welt mit anderen, der zu einer eigenständigen Problembewältigung durch Reflexion und Handlung fähig ist. Wenn man in Wilhelm von Humboldts Litauer Schulplan von 1809 nachliest und sich daran erinnert, dass „Allgemeine Menschenbildung“ (Humboldt 1964/2010, S. 188) zweckfrei gedacht ist, lässt sich die Schwierigkeit zumindest theoretisch abschätzen, Bildung als standardisiert messbare Größe anzunehmen. Von dieser allgemeinen wird dort eine spezielle Bildung abgegrenzt, was sich heute mit der Differenz von Bildung und Ausbildung übersetzen lässt. Damit wird der bedeutsame Unterschied einer intellektuellen, verantwortungsvollen, mündigen Stärkung des Menschen gegenüber einer Vermittlung von Fertigkeiten stark gemacht. Die im Königsberger Schulplan von 1809 angesprochene Spannung materialer Aspekte („das Lernen selbst“) und formaler Aspekte („Lernen des Lernens“) wird mehr als 150 Jahre später zum bildungstheoretischen Ausgangspunkt der kategorialen Bildungstheorie Wolfgang Klafkis (1985/1996). Im Zentrum stehen die Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Ausgangspunkt epochaltypischer Schlüsselprobleme, womit erneut der Zusammenhang von Bildung, Schule und Gesellschaft in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt (vgl. Lang-Wojtasik/Pfeiffer-Blattner 2012). Eine bildungstheoretische Verankerung bedeutet somit in aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen, den Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung seiner Welt mit anderen zu stellen, in der er das Recht auf zweckfreie Bildung hat, die in einem weiteren Schritt durch Fertigkeiten erweitert werden kann. Akzeptiert man Mündigkeit, moralische Urteilskompetenz und Selbstorganisationsdispositionen als Rahmen von Handlungskompetenz, so entzieht sich dies einer kognitivistisch verkürzten und technokratisch-pragmatischen Messbarkeit eines wie auch immer begriffenen ‚Humankapitals‘. Auch Überlegungen zu ‚Bildungsstandards‘ müssen in diesem Zusammenhang auf ihre Ziele, Möglichkeiten und Grenzen überprüft werden.

Beim Nachdenken über Kompetenzen eines Global Teacher sind die Bedeutungen von Bildung als Mündigkeit für die heutigen gesellschaftlichen Entwicklungen zu bedenken. Es geht einerseits um die Lernenden als zu Bildende und andererseits um Lehrende, die für diese Bildungsprozesse einen Rahmen bereitstellen; also: „Menschen [...] zu reflexiven Handlungen im Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand“ zu befähigen (Datta/Lang-Wojtasik 2013, S. 6).

## Kompetenzen Globalen Lernens

Mit Globalem Lernen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000; Lang-Wojtasik 2010) wird v.a. auf vier zirkuläre Reflexions- und Handlungsfelder Bezug genommen: *Frieden und Gewaltfreiheit* als Rahmen angestrebter Handlungsoptionen (räumlich), *Migration und Interkulturalität* als zentrale Herausforderungen auf der Wissensebene (sachlich), *Entwicklung und Umwelt* für Überlebensfragen der Menschheit (zeitlich) sowie *Menschenrechte und Vielfalt* als Prämissen des Zusammenlebens von Menschen (sozial).

Diese Felder kommen als gesellschaftliche Herausforderungen in ihrer Relevanz für menschliches Lernen in den Blick. Die Entwicklungsstatsache einer variations- und risikoreichen Weltgesellschaft (vgl. Luhmann 1971; 1997) ist von Ambivalenz in der Spannung von *Sicherheit und Unsicherheit* charakterisiert. Dies lässt sich in vier Perspektiven beschreiben: Mit der zunehmenden *räumlichen* Entgrenzung nationalgesellschaftlicher Semantik und Glokalisierung ist die Lernherausforderung eines Umgangs mit Offenheit und Eingrenzung verbunden. *Sachlich* wird angesichts exponentiell steigender Informationsangebote die Komplexität der Wissensgenerierung angesichts der Legitimierbarkeit immer greifbarer. In der Konsequenz geht es darum, den Umgang mit Wissen und Nichtwissen zu erlernen, wobei Letzteres immer stärker wahrgenommen wird. Ein beschleunigter Sozialer Wandel und die Zunahme von Entzeitlichung erschweren eine *zeitliche* Positionierung mit Folgen für veränderte Bedeutungen von Modernität und Traditionalität. Lernende sind damit konfrontiert, Gewissheit zu erwarten und immer größere Ungewissheit als Regelfall aushalten zu müssen. *Sozial* ist mit der verstärkten Bedeutung von Individualisierung eine Pluralisierung möglicher Lebensentwürfe verbunden, wobei sich die Vereinheitlichung von Lebenswelten zunehmend weniger nach geographischen Bezügen als vielmehr nach Privilegierungsfragen ausdifferenziert. Damit verbunden ist eine Veränderung der nationalgesellschaftlich gewohnten Bedeutung von Vertrautheit in der Nähe und Fremdheit in der Ferne (vgl. Tremml 2000; Scheunpflug 2003; Lang-Wojtasik 2013).

Um generelle Herausforderungen der Kompetenzen Globalen Lernens in den Blick zu bekommen, ist ein Schritt hinter den aktuellen Diskurs sinnvoll, die sich in diesem Themenfeld für die Funktionalität von Bildungserwartungen und -optionen eröffnen. Zwei Beispiele sollen dies andeuten: In seinem Traktat über ‚Anmut und Würde‘ weist Friedrich Schiller (1793) auf das Spannungsfeld von Seele und Gesinnung hin (ebd., S. 51), in dem sich der Mensch in Welt verorten muss. In letzterer legitimiere sich das „Subjekt als eine selbständige Kraft“ zwischen „Vernunftfreiheit“ und „Naturnotwendigkeit“ (ebd., S. 60). Fast 200 Jahre später plädiert Günther Anders für eine „Ausbildung der moralischen Phantasie und die Plastizität des Gefühls“ (1961, S. 271–276) angesichts der zweiten industriellen Revolution der 1950er/1960er Jahre. Die damit einher gehende begrenzte individuelle Freiheit durch unreflektierte Teilhabe am medialen und realen nuklearen Overkillpotenzial müsse auf ihren Beitrag zur Menschlichkeit geprüft werden. Zugespitzt geht es um die Bedeutung und Bedeutsamkeit des Individuums in Welt als verantwortungsvollem und affektivem Wesen zwischen der Einheit einer gegebenen biologischen Tatsache als Körper und sozialer Verortung des Leibes (Plessner 1928/2003, S. 360–382; Lang-Wojtasik 2013). Es ist die Frage nach der Verantwortungsübernahme des Individuums für sich selbst als notwendige Voraussetzung für das

Handeln mit Anderen, die heute mit dem Begriff Zivilcourage umschrieben und mit der auch die Machtfrage verbunden werden kann. Also: Bildung und (Selbst-)Befreiung (vgl. Gandhi 1941, S. 16ff.; Lang-Wojtasik 2002).

Im Feld Globalen Lernens laufen historisch-systematisch im Hintergrund vier zentrale Diskurslinien als Traditionen mit. *Räumlich* wird die Vision des *Weltbürgertums* bemüht, deren Wurzeln bis in die griechische Antike zurückreichen und die von Immanuel Kant (1784/1969) und Rabindranath Tagore (1904, S. 124ff.; 245ff.; Datta 2002) stark gemacht worden ist. Alle Menschen sollen – jenseits nationalstaatlicher Ausdifferenzierung und Zuordnung – von Natur aus als gleich angesehen und über Vernunft zu Individuen in Mitmenschlichkeit werden (vgl. Seitz 2012).

Daran schließt sich in *sachlicher* Perspektive auch die Idee der Bildbarkeit des immer verschiedenen Menschen an. Begreift man Kultur in einem erweitert-entdramatisierten Sinne als ‚selbst-reflexive Offerte der Weltbeschreibung und -verortung mit anderen‘ (Lang-Wojtasik 2014/im Erscheinen), dann ist *Multikulturalität* der Normalfall menschlicher Lebenswelten, Manifestationen, Orientierungen und Anerkennungen. In den Überlegungen von Comenius (1657/1954) wird ausgehend von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen die Bildungsgerechtigkeit als Chance durch die Homogenisierung von Bildungseinrichtungen stark gemacht (vgl. Lang-Wojtasik 2011a, S. 90f.). Die damit verbundenen Herausforderungen werden bis heute im globalen Norden und Süden in reform- und befreiungspädagogischen Überlegungen diskutiert (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2002, S. 11).

In *zeitlicher* Perspektive geht es um eine Realisierung intra- und intergenerationeller *Gerechtigkeit* für eine *nachhaltige Welt* durch Bildung (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2013). Um mit der Schwierigkeit umzugehen, vom Wissen zum Handeln zu kommen, könnte eine Bezugnahme auf die südafrikanische Tradition des ‚Ubuntu‘ als neuem rationalen Humanismus hilfreich sein, mit dem öffentliche Moral für Nachhaltigkeit, die Freiheit des Individuums im kooperativen Kollektiv sowie die Förderung lokaler anstelle universal-globaler Entwicklungen als möglichen Erfolgsfaktoren gesellschaftlicher Entwicklung stark gemacht wird (vgl. Metz 2011; Alexander/Töpfer/Czada 2012, S. 44f.).

In *sozialer* Perspektive liegen Fragen der Umsetzbarkeit des Zieles einer *Bildung für alle* auf der Hand, wie sie im Rahmen des Education-for-All-Prozesses spätestens seit den Weltbildungskonferenzen von Jomtien und Dakar (UNESCO 2014; Adick 2012) und für die Umsetzbarkeit der Millennium-Entwicklungsziele (vgl. Lang-Wojtasik/Pfeiffer-Blattner 2012) diskutiert werden.

Der Diskurs um explizite Kompetenzen Globalen Lernens ist relativ jung (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005). Neben verschiedenen Angeboten fachdidaktischer Provenienz sind es v.a. folgende Vorschläge, auf die immer wieder Bezug genommen wird: Development and Selection of Competencies (DeSeCO) der OECD (Rychen 2003), Gestaltungskompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (<http://www.transfer-21.de/index.php?p=222>) sowie der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (BMZ/InWEnt/ISB/KMK 2007).<sup>3</sup> Des Weiteren existiert ein Kompetenzkonzept, das die zentralen Lernherausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts mit fachlichen, methodischen, kommunikativen sowie personal-sozialen Kompetenzen in Beziehung setzt (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000). Auch ist eine Auswahl von Schlüsselkompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in globaler Perspektive vorgelegt worden, in dem der im Rahmen

einer Delphi-Studie erhobene Stand aus Sicht von Expert/inn/en dokumentiert und an ein systemtheoretisches Verständnis Globalen Lernens systematisch angeschlossen wird (vgl. Rieckmann 2010). Darüber hinaus wird mit Globalem Lernen konzeptionell die Notwendigkeit einer ‚neuen Lernkultur‘ (Schreiber 2012) unterstrichen, in der jenseits einer erhofften Vermittlung von Inhalten „ein Lernen mit sich verändernden Strukturen, sich erweiternden Dimensionen und vielfältigeren Perspektiven“ stark gemacht wird. Analog zur Dysfunktionalität ‚nachholender Entwicklung‘ geht es dabei um eine Überwindung erhoffter Möglichkeiten ‚nachholenden Lernens‘ (Schreiber 2014, S. 48).

Die angestrebten Kompetenzen der Lernenden im Rahmen Globalen Lernens umfassen ein hoch komplexes Feld des Menschen in seiner Beziehung zur Welt mit stark normativen Orientierungen. Über kognitive Wissensbestände hinaus geht es um Veränderungen von Einstellungen und Haltungen der am Lernprozess beteiligten Personen, um erhoffter gesellschaftlicher Veränderung näher zu kommen. Im Zentrum steht die Entwicklung einer reflexiv-aufklärerischen Haltung, die sich an gesellschaftlichen Querschnittsthemen bewähren und im Rahmen Selbsttätigkeit fördernder Lernarrangements angeeignet werden kann.

### **Kompetenzen des Global Teachers für kompetenzorientiertes Unterrichten**

Mit dem Nachdenken über Kompetenzen des Global Teachers sollen konzeptionelle Anregungen für eine existierende Praxis angeboten werden, um diese systematischer an bestehende erziehungswissenschaftliche sowie professionstheoretische Debatten anzuschließen. Um dabei die Fallstricke ethnozentrischer Begrenztheit kontrollierbar zu halten, braucht es eine grundlegende Bereitschaft, über den Tellerrand der individuellen Lebenswelt in ihrer Vernetzung mit anderen im globalen Süden und Norden zu blicken. Dazu gehört die Reflexion des eigenen Lebensstils im Kontext von Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit als rahmenden Konstanten Globalen Lernens. Bedeutsam erscheint auch, die ‚globale Lernkrise‘ (selbst)reflexiv zu betrachten und im Rahmen des Möglichen an ihrer Überwindung mitzuarbeiten. Konkret geht es darum, den Lehrendenmangel international zu beenden, die besten Kandidat/inn/en für die Tätigkeit als Lehrkraft zu gewinnen, diese durch eine attraktive Tätigkeit an einer Abwanderung zu hindern und die Professionalität von Lehrkräften in Theorie und Praxis fortlaufend zu verbessern (UNESCO 2014, S. 37–39). Möglicherweise hilft hier ein reformpädagogisches Erinnern aus dem globalen Süden, dass Lehrkräfte ‚Politiker und Künstler‘ (Freire 1981) sein sollten, die solidarisch, dialogisch, verständigungsorientiert und kreativ mit jenen umzugehen haben, die lebenslang lernen wollen und deren kritische Haltung auch eine Infragestellung der im Lehr-Lern-Prozess angelegten Hierarchie beinhaltet (vgl. Freire 1993). Zentral in der damit assoziierten Bildungsarbeit ist die Fähigkeit zu fokussierter didaktischer Analyse, die sich an ‚generativen Themen‘ orientiert; also einerseits den Inhalt und andererseits seinen Kontext als Medium zwischen Mensch und Welt zum Ausgangspunkt macht und methodisch an der Lebenswelt der Adressat/inn/en von Lerngelegenheiten orientiert.

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf Kompetenzen des Global Teachers im globalen Norden und Optionen, die sich aus den Überlegungen zu Kompetenzen im Allgemeinen und zu Globalem Lernen im Speziellen ergeben. Angesprochen sind v.a. drei Fragen: 1) Was ist über Aneignungsprozesse von Ler-

nenden im Globalen Lernen bekannt, die von Lehrenden aufgegriffen werden können? 2) Welche Herausforderungen stellen sich generell an die Plan- und Verfügbarkeit von Lehr-Lern-Prozessen? 3) Welche Wissenshorizonte, Einstellungen und Haltungen brauchen Lehrkräfte in einem kompetenzorientierten Unterricht Globalen Lernens und müssten sie angesichts der hohen Komplexität nicht selbst aus dem Feld kommen, um authentisch Lernprozesse (an)moderieren zu können?

Wir wissen aus qualitativ-rekonstruktiver Forschung, dass Jugendliche über Strategien verfügen, um mit der Komplexität von Weltgesellschaft umzugehen. Dabei scheint es darauf anzukommen, den Lernerfolg und das -ergebnis in den Blick zu nehmen. Ebenso ist es bedeutend die Lernwege in spezifischen didaktischen Arrangements zu berücksichtigen (vgl. Asbrand 2009, S. 230f.). Ob die dabei vorgenommene Komplexitätsreduktion als Kompetenz im Sinne des hier skizzierten Globalen Lernens eingeschätzt werden kann, ist eine andere Frage. Darüber hinaus liegen v.a. empirische Studien aus der Geographiedidaktik zur Interessens- und Einstellungsforschung sowie zu den Schüler/innen-Vorstellungen (vgl. Uphues/Schleicher 2012) und Lernarrangements vor, die auf die Notwendigkeit der Koppelung von Wissensorientierung mit affektiven Aspekten, Sozialitätserlebnissen sowie einem reflexiven Umgang mit Vielfalt und Hierarchie hindeuten, um Lernprozesse wahrscheinlich zu machen (vgl. Scheunpflug/Uphues 2010, S. 70ff.; Applis 2012; Höhnle 2014). In den Blick kommen somit folgende Aspekte: Lernende kennen eigene Wege, um sich zu räumlicher, sachlicher, zeitlicher und sozialer Komplexität zu verhalten und mit dieser für sie Ziel führend umzugehen. Die Herausforderung liegt für Lehrende darin, diese spezifischen Wege der Komplexitätsreduktion mit konzeptionellen Überlegungen Globalen Lernens in Einklang zu bringen, also Wege anzubieten, wie ein Umgang mit Sicherheit und Unsicherheit eigenständig in Performanz ermöglicht werden kann. Des Weiteren scheint es bedeutsam zu sein, Informationen in eine sinngebende Beziehung zu den Menschen innewohnenden Bedeutungszuschreibungen über Emotion und Motivation zu bringen sowie Sozialerlebnisse zu ermöglichen. Darüber hinaus kommt in den Blick, wie individualisierte Lernprozesse eigenständig reflektiert und dokumentiert werden können, um zum Ausgangspunkt für nachvollziehbaren und beurteilbaren Kompetenzerwerb zu werden. Anregungen dazu liegen aus dem Bereich der Portfolioforschung vor (vgl. Häcker 2004). Hilfreich sind hier auch Überlegungen aus dem medienpädagogischen Kontext. Um den dynamischen Zusammenhang von Lern-Produkt und -Prozess zu dokumentieren, werden Leistungsdarstellung, Self- und Peer-Assessment mit Zielen und Werkzeugen sowie Aufgaben des Lehrenden und Lernenden in Beziehung gesetzt (vgl. Stratmann/Preussler/Kerres 2009, S. 9).

Diese Überlegungen können ein Ausgangspunkt für Überlegungen zum Global Teacher sein, die als Begleiter in gestalteten Lernumgebungen (vgl. Schnebel 2013, S. 281f.) im Kontext der globalen Dimension begriffen werden. Entsprechende Lehrpersonen müssten über ein (selbst)reflexives Handlungsrepertoire verfügen, mit dem sie Lernanlässe schaffen, in denen aus Information über Bildung handlungsleitendes Wissen transformiert werden kann (vgl. Treml 2000, S. 211f.). Im Hintergrund laufen implizite Werte und Normen, an denen die Auswahl für den Transformationsprozess orientiert und die reflexiv expliziert werden können. Darüber hinaus müssten sie in der Lage sein, eine Idee der Sinngebenden Bezüge jener zu haben, für die sie Lernumgebungen anbie-

ten, um abschätzen zu können, wie Selbstkompetenz oder Selbstorganisation durch motivationale, volitionale, soziale und moralische Optionen angeeignet werden können. Damit wäre eine Verbindung von Vorwissen und neuen Anregungen als machbar annehmbar. Diese Überlegungen sind anschlussfähig an das heuristische *Modell professioneller Handlungskompetenz*, in dem auf das „Zusammenspiel von spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können), professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen, motivationalen Orientierungen sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten professioneller Selbstregulation“ hingewiesen wird (Baumert/Kunter 2006, S. 481). Darin wird die über kognitive Wissensbestände hinausgehende und vielmehr *komplexe Verzahnung sehr unterschiedlicher Aspekte von Professionalität* stark gemacht, die die Berücksichtigung von Normen, Werten und individuellen Orientierungen sowie reflexive Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen einschließt. Bei alledem muss zweierlei im Blick behalten werden, das jeden Lehr-Lern-Prozess letztlich unverfügbar macht. Zum einen ist es die generell bestehende Spannung von Lernangebot und -nutzung (Opportunitäts-Nutzungsmodell). Zum anderen besteht eine Unsicherheit darin, dass es bei Lehr-Lern-Prozessen immer um Menschen geht, deren Interaktions- und Kommunikationsstruktur durch „soziale (...) Ko-Konstruktion“ (Baumert/Kunter 2006, S. 477) charakterisiert ist. Ins Spiel kommt ein strukturelles Technologiedefizit angesichts rational Handelnder, kausal hoffender und mit doppelter Kontingenz konfrontierter Personen in Gesellschaft, die keine Trivialmaschinen sind (vgl. Luhmann/Schorr 1982) oder als Humankapital betrachtet werden könnten. Vielmehr steht in Lehr-Lern-Prozessen der Homo Absconditus (vgl. Plessner 1969/2003) als unverfügbarer und unergründlicher Mensch mit anderen im Zentrum (vgl. Plessner 1928), der Lehrender oder Lernender in selbstbestimmter Freiheit ist. Zum Umgang mit dem Variationsreichtum der Weltgesellschaft kommen so Offerten von Spiel, Phantasie, Kreativität und Langeweile als Chancen in den Blick.

Akzeptiert man diese grundsätzlichen Überlegungen als rahmgebende Begrenzungen allen Lehr-Lern-Handelns, bleibt zu überlegen, welche Wissensbestände und Haltungen Global Teacher brauchen, um professionell im Sinne der in Deutschland für die Bildungswissenschaften politisch gesetzten Kompetenzbereiche zu agieren; nämlich zu Unterrichten, zu Erziehen, zu Beurteilen und zu Beraten sowie zu Innovieren durch Selbst- und Schulentwicklung (vgl. KMK 2004).

Damit komme ich zurück zum eingangs erwähnten Workshop, im dem professionell Agierende des Globalen Lernens erhoffte Kompetenzen formuliert hatten. Systematische Überlegungen zum Global Teacher liegen aus systemisch-liberärer Tradition vor (vgl. Pike/Selby 1988, S. 272ff.). Im Folgenden sollen diese mit den eingangs beschriebenen erhofften Kompetenzen, den Prämissen Globalen Lernens sowie den Überlegungen für Unterricht in der globalen Dimension (vgl. Hicks/Holden 2007) und jenen im Education-For-All-Prozesses (vgl. UNESCO 2014, S. 37–39) in Verbindung gebracht werden.

1. *Haltung und Können* (sozial) zum Umgang mit Individualisierung und Pluralisierung für Erziehung, Bildung und Unterricht, Beurteilen und Beraten:
  - Authentizität als Lehrperson und Teil der menschlichen Gemeinschaft;

- Bewusst-reflexiver Umgang mit Kulturen, Perspektiven, Machtstrukturen;
  - Facilitator mit Lernbedürfnis- und Lebensweltorientierung sowie Vielseitigkeit und Kenntnis von Grenzen der Anregung von Lehr-Lern-Prozessen;
  - Entwicklung und Förderung Lerngruppenspezifischer Diagnostik und (Selbst)Bewertungsmöglichkeiten
2. *Inhalte und Themenfelder* (sachlich) für einen Umgang mit Wissen und Nichtwissen:
    - Transdisziplinäre Inhaltsverbindungen;
    - Interdependentes Curriculum;
    - Bereitschaft zu Kontroversität, Perspektivenwechsel und Widersprüchen;
    - Fokus auf Querschnittsfeldern wie gewaltfreie Konfliktbewältigung, soziale Gerechtigkeit, Werte und Wahrnehmungen, Nachhaltige Entwicklung, Interdependenz, Menschenrechte, Diversität und global citizenship
  3. *Entwicklung und Entdeckung* (zeitlich) für einen Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit:
    - Zukunftsorientierte Bildung und lebenslange Lernprozesse mit Biographieorientierung;
    - curriculare und methodische Innovationen
    - Bereitschaft zu grenzüberschreitender Kreativität, Flexibilität und Neugierde für zukunftsfähige Lebensstile;
    - Hoffnungsträger für alternative Lebensentwürfe und Handlungsoptionen
  4. *Geerdeter Weltblick und Menschlichkeit* (räumlich) für einen Umgang mit Offenheit und Eingenzung:
    - Global-zentrische, vernetzte und holistische Rahmung;
    - Glaube an das menschliche Potenzial;
    - Respektvoller Umgang mit Menschenrechten als allgemeinen Werten und als genuiner Bestandteil von Ausnahmungsprozessen;
    - Über den Tellerrand des eigenen, schulischen Tuns blicken.

Diese zirkulär gedachte Systematik enthält allgemeine und spezifische Bereiche, in denen ein kompetenter Prozess zur Aneignung von Kompetenz als möglich eingeschätzt werden kann. Deutlich wird, dass Global Teacher über die bisher bildungspolitisch geforderten Kompetenzbereiche hinausgehen. Insofern erscheint für die Schaffung erfolgreicher Lerngelegenheiten die Kenntnis der historisch-systematischen Zugänge Globalen Lernens sowie damit assoziierter Haltungen als hilfreich. Diese theoretisch dargelegte Position bietet Anhaltspunkte für weitere empirische Forschung. Erhofft wird darüber hinaus auch eine Weiterentwicklung vorliegender Kompetenzmodelle.

### Anmerkungen

- 1 Ich bedanke mich für diskursive Anregungen zu diesem Aufsatz bei Asit Datta, Barbara Asbrand, Stefanie Schnebel, Jörg Stratmann und Nina Bergmann.
- 2 Auf der Tagung „WeltWeitWissen 2014 – Perspektiven Wechseln“ in Stuttgart am 17. Januar 2014.
- 3 Vgl. hierzu auch die konkreten Umsetzungsideen: <http://li.hamburg.de/globaleslernen/material/>.

### Literatur

- Adick, Ch. (2012):** Bildung für alle/Grundbildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 22–26.
- Alexander, N./Töpfer, K./Czada, R. (2012):** Afrika – Neue Wege zu nachhaltigem Wohlstand, Frieden und Demokratie. In: Osnabrücker Jahrbuch Frieden und Wissenschaft, 19, S. 39–60.

- Anders, G. (1961):** Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München.
- Applis, St. (2012):** Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten.
- Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster et al.
- Asbrand, B./Martens, M. (2012):** Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm/Münster, S. 99–103.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, Jg. 9, H. 4, S. 469–520.
- BMZ/InWEnt/ISB/KMK (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Comenius, J. A. (1657/1954):** Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Stuttgart.
- Datta, A. (2002):** Ein Ashram namens Santiniketan. Zum Versuch Tagores, die koloniale Bildung zu verändern. In: Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt, S. 169–183.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2002):** Einleitung. In: Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt, S. 9–17.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2013):** Bildung für die Welt im Jahr 2050. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 35, H. 3, S. 4–10.
- Duden (1989):** Das Herkunftswörterbuch. Mannheim (2. völlig neu bearb. u. erw. Aufl.).
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2007):** Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. XVII–XLVI.
- Freire, P. (1981):** Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek.
- Freire, P. (1993):** Schule und Entwicklung. In: Kuhl-Greif, M. (Hg.): Literatur und Kinderbücher der südlichen Kontinente im Unterricht. Wuppertal, S. 26–32.
- Gandhi, M. K. (1941):** Constructive Programme. Its meaning and place. Ahmedabad.
- Häcker, Th. (2004):** Portfolio – ein Medium zur Weiterentwicklung von Unterricht? In: Haushalt und Bildung, 3, S. 31–40.
- Hicks, D./Holden, C. (Hg.) (2007):** Teaching the Global Dimension. Key principles and effective practices. London/New York.
- Höhnle, St. (2014):** Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven. Münster.
- Humboldt, W. v. (1964/2010):** Werke IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (hg. v. A. Flitner & K. Giel). Darmstadt.
- Kant, I. (1784/1969):** Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Kant, I.: Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg, S. 27–44.
- Klafki, W. (1985/1996):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004):** Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn.
- Lang-Wojtasik, G. (2002):** Gandhis Nai Talim im Kontext von Education for all. In: Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt, S. 185–200.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration. Frankfurt, S. 115–130.
- Lang-Wojtasik, G. (2011a):** Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen – historisch-systematische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Münster/Ulm, S. 89–108.
- Lang-Wojtasik, G. (2011b):** Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Rüp, M. (Hg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Baltmannsweiler/Zürich, S. 237–257.
- Lang-Wojtasik, G. (2013):** Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In: Hornberg, S./Richter, C./Rotter, C. (Hg.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick. Münster et al., S. 13–34.
- Lang-Wojtasik, G. (2014/im Erscheinen):** Inklusion in die Weltgesellschaft durch differenzsensible Schule – schultheoretische und allgemeindidaktische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Pädagogische und gesellschaftliche Teilhabe – interkulturelle und interreligiöse Perspektiven. Ulm/Münster.
- Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.) (2012):** Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm.
- Lang-Wojtasik, G./Pfeiffer-Blattner, U. (2012):** Millennium-Entwicklungsziele und Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 185–188.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005):** Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.
- Luhmann, N. (1971):** Die Weltgesellschaft. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, 57, S. 1–35.
- Luhmann, N. (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982):** Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt, S. 11–40.
- Metz, Th. (2011):** Ubuntu as a moral theory and human rights in South Africa. In: African Human Rights Law Journal, Jg. 11, H. 2, S. 532–559.
- Pike, G./Selby, D. (1988):** Global Teacher, Global Learner. London/Sydney/Auckland/Toronto.
- Plessner, H. (1928/2003):** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. GS IV. Frankfurt.
- Plessner, H. (1969/2003):** Homo absconditus. In: Ders.: *Conditio humana*. GS VIII. Frankfurt, S. 353–366.
- Rieckmann, M. (2010):** Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin.
- Roth, H. (1971):** Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.
- Rychen, D. S. (2003):** Key competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Key competencies for a successful life and well-functioning society. Göttingen, S. 63–108.
- Scheunpflug, A. (2003):** Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: ZfE, Jg. 6, H. 2, S. 159–172.
- Scheunpflug, A./Uphues, R. (2011):** Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrifer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster et al., S. 63–100.
- Scheunpflug, A./Schroök, N. (2000):** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.
- Schiller, F. (1793/1964):** Über Anmut und Würde. In: Ders.: *Schriften zur Philosophie und Kunst*. München, S. 20–66.
- Schnebel, St. (2013):** Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching – neue Handlungskonzepte in der Allgemeinen Didaktik? In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 3., S. 278–296.
- Schreiber, J. R. (2012):** Globales Lernen und Neue Lernkultur. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 126–129.
- Schreiber, J.R. (2014):** UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014. In: Keller, J./Radeke, G./Stojanovic, T./Fulterer, Ch. (Hg.): *WeltWeitWissen*. Perspektiven wechseln. Dokumentation zum Bundesweiten Kongress für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Stuttgart, S. 46–53.
- Seitz, K. (2012):** Weltbürgerliche Erziehung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 235–240.
- Stratmann, J./Preussler, A./Kerres, M. (2009):** Lernerfolg und Kompetenz bewerten. In: *Medienpädagogik*, Jg. 18, S. 1–19; (Online im Internet unter: <http://mediendidaktik.uni-due.de/biblio/245> [23.05.2014]).
- Tagore, R. (1904):** Sikkhsa. Kolkata.
- Trembl, A. K. (2000):** Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln.
- UNESCO (2014):** Education For All. Teaching and Learning: Achieving quality for all. Paris.
- Uphues, R./Schleicher, Y. (2012):** Geographiedidaktik. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 69–72
- Weinert, F. E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel, S. 17–31.

### Dr. Gregor Lang-Wojtasik

Prof. für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie).

Barbara Asbrand

## Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen? Ein Diskussionsbeitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive

### Zusammenfassung

Gegenstand des Beitrags ist die kritische Diskussion der elf Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘. Ausgehend von einer theoretischen Reflexion der Domänenspezifität des Lernbereichs und des zugrundeliegenden Handlungsbegriffs wird die Fokussierung der Kompetenzziele auf die sechs Kompetenzen Fachwissen, politische Urteils- und Handlungsfähigkeit, Perspektivenübernahme, Reflexionsfähigkeit und Umgang mit unsicherem Wissen vorgeschlagen.

**Schlüsselworte:** *Kompetenzmodell, Lernbereich Globale Entwicklung, Domänenspezifität, Handlungstheorie, Praxistheorie*

### Abstract

The contribution critically discusses the competence model of the ‚Orientierungsrahmen Globale Entwicklung‘. Based on a theoretical reflection upon the domain-specificity of global development and the underlying theoretical understanding of action the contribution suggests to focus six competencies, namely subject-specific knowledge, the ability to judge and to act politically, the competence of perspective adoption, abstract thinking and the ability to deal with uncertainty.

**Keywords:** *competence model, education for global development, domain-specificity, theory of action, theory of social practices*

### Ausgangspunkte

In Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, bei denen es um Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung geht, stellt sich immer wieder heraus, dass die Liste der elf Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens (KMK/BMZ 2007) zu umfangreich ist.

Bei der Entwicklung kompetenzorientierter Lernaufgaben werden Anforderungssituationen identifiziert, bei deren Bearbeitung die domänenspezifischen Kompetenzen angewendet und erlernt bzw. weiterentwickelt werden (vgl. Martens in diesem Heft). Lehrkräfte orientieren sich dabei an Kompetenzstrukturmodellen, die auf der Grundlage theoretischer Vorstellungen der domänenspezifischen Lernprozessen Kompetenzdimensionen, Teilkompetenzen sowie deren Beziehung zueinander beschreiben (vgl. Klieme/Leutner 2006; Klieme/

Maag Merki/Hartig 2007). Da in der praktischen Bewältigung von Anforderungssituationen die gleichzeitige Anwendung mehrerer, häufig aller Kompetenzen einer Domäne notwendig ist, spricht eine gute kompetenzorientierte Lernaufgabe ebenfalls mehrere bzw. möglichst alle Kompetenzbereiche einer Domäne gleichermaßen an (vgl. Leuders 2006). Im Umgang mit dem Orientierungsrahmen bei der Entwicklung von Unterrichtsaufgaben ist dies eine Herausforderung. In einer Lernaufgabe gezielt die Förderung von elf Kernkompetenzen vorzusehen, kommt der Quadratur des Kreises gleich. Eine Fokussierung auf das Wesentliche sieht anders aus. Es muss also eine Auswahl getroffen werden. Aber an welchen Kriterien orientiert sich diese Entscheidung für die eine oder gegen die andere sogenannte Kernkompetenz? Was ist wirklich der Kern des Lernbereichs und welche der elf Kompetenzen können in einem konkreten Unterrichtsvorhaben vernachlässigt werden?

Erschwerend kommt hinzu, dass die elf Kernkompetenzen im Orientierungsrahmen nur vage konkretisiert werden. Was genau kann eine Person, die zum solidarischen Handeln fähig ist? Woran kann ich erkennen, ob ein Schüler bzw. eine Schülerin „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern“ (KMK/BMZ 2007, S. 78) kann? Welches Verhalten oder welche Stellungnahmen z.B. in einem Unterrichtsgespräch verweisen auf „Innovationsbereitschaft“? Welche Haltungen und Einstellungen bedeuten „Offenheit“? Welches Maß an Offenheit ist gefordert und in welcher Hinsicht? Was ist eine „angemessene“ Komplexitätsreduktion? In welchen Fällen kann man von „gesicherter“ Handlungsfähigkeit sprechen? Für die Planung von Unterricht ist es notwendig zu wissen, welche beobachtbaren Handlungen oder Äußerungen in der Performanzsituation des Unterrichts auf die angestrebten Kompetenzen hinweisen, damit Aufgaben entwickelt werden können, in denen diese Kompetenzen angewendet werden müssen und gelernt werden können. Letztlich mutet es der Orientierungsrahmen den Lehrkräften zu, diese Konkretisierungen selbst vorzunehmen – eine Aufgabe, die im Schulalltag nicht zu leisten ist.

Auch aktuelle Forschungsbefunde geben Anlass zu der Annahme, dass es sich bei den elf Kompetenzen nicht um den Kern der Domäne handelt. Vielmehr ergibt die empirische Rekonstruktion von Lernprozessen des Globalen Lernens, dass

drei Kompetenzbereiche zentral sind: der Umgang mit der Begrenztheit und Standortgebundenheit von Wissen, die Fähigkeit der Perspektivenübernahme und die Frage, wie man handlungsfähig wird unter der Bedingung von Ungewissheit (vgl. Asbrand 2009; Asbrand/Martens 2013; Martens/Asbrand 2009; Kater-Wettstädt in Druck; Wettstädt/Asbrand 2013; 2014).

Vor dem Hintergrund der geschilderten Erfahrungen setzt sich der Beitrag kritisch mit dem Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (KMK/BMZ 2007) auseinander und beleuchtet aus einer theoretischen Perspektive zwei zentrale Fragen: Was sind die spezifischen Anforderungssituationen der Domäne ‚Globale Entwicklung‘? Und was müssen Lernende wissen und können, um diese Anforderungen zu bewältigen? Dabei werden drei Gesichtspunkte bearbeitet: Im ersten Schritt frage ich, worin die Domänenspezifität des Lernbereichs Globale Entwicklung besteht. Daraus folgen zweitens Konsequenzen für die Einordnung des Lernbereichs in den schulischen Fächerkanon. Drittens werde ich die implizite Handlungslogik des Kompetenzmodells des Orientierungsrahmens rekonstruieren und hierzu eine Alternative formulieren.

### **Die Domänenspezifität des Lernbereichs Globale Entwicklung**

Das Spezifische des Lernbereichs besteht gemäß seiner Bezeichnung darin, dass Fragestellungen erstens in *globaler Perspektive* thematisiert werden und zweitens auf *Entwicklung* ausgerichtet sind. Was bedeutet das?

Die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beinhaltet, dass der Lernbereich auf gesellschaftliches und politisches Handeln abzielt. Unabhängig davon, wie Entwicklung qualifiziert ist und was genau unter Nachhaltigkeit verstanden wird, geht es darum, gesellschaftliche Verhältnisse in der Zukunft zu verändern bzw. Lernende dazu zu befähigen, zu gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen beizutragen. Dieses Ziel wird als Gestaltungs- oder Handlungskompetenz bezeichnet (vgl. KMK/BMZ 2007; Bertschy et al. 2007; de Haan 2008). Mit dieser Zielformulierung ist die Domäne des Lernbereichs als *politisches Handlungsfeld* definiert. Zwar kann der Einzelne sein individuelles Konsumverhalten an sozialen und ökologischen Kriterien ausrichten, die Lösung globaler Probleme wie der Schutz der Biodiversität oder die Bekämpfung der weltweiten Armut bedarf entsprechender politischer Rahmenbedingungen auf nationaler und internationaler Ebene. Explizit verortet der Orientierungsrahmen den Lernbereich im Kontext globaler Politik, seine Relevanz wird aus den internationalen politischen Vereinbarungen zur nachhaltigen Entwicklung abgeleitet (KMK/BMZ 2007, S. 23ff.; vgl. ähnlich auch de Haan 2008). Globales Lernen ist demnach in erster Linie Politische Bildung (vgl. auch den Beitrag von Grobbauer in diesem Heft).

Das Spezifische des Lernbereichs ergibt sich allerdings aus dem Bezug auf Fragen *globaler* Politik. Globale Zusammenhänge werden theoretisch als Weltgesellschaft beschrieben und zeichnen sich durch *Komplexität* und *Ungewissheit* aus (vgl. Luhmann 1997). Merkmal der modernen Gesellschaft ist Luhmann zufolge die grenzenlose weltweite Kommunikation und Mobilität, ihre funktionale Differenzierung überschreitet nationalstaatliche bzw. regionale Grenzen. Da die globale Kommunika-

tion keine Grenzen kennt, ist die Weltgesellschaft von Außen nicht beobachtbar, eine einheitliche Weltsemantik kann es deshalb nicht geben. Vielmehr ist die Pluralität von Sichtweisen, Wirklichkeitsdeutungen und Perspektiven gesellschaftliche Realität (vgl. ebd., S. 159ff.). Komplexität als wesentliches Merkmal der Weltgesellschaft ergibt sich auch aus der unbegrenzten Verfügbarkeit von Wissen bei gleichzeitiger Wahrnehmung des individuellen Nichtwissens sowie aus der Umstellung der Zeitsemantik auf Zukunft (ebd.). Für domänenspezifische Anforderungssituationen gilt, dass in der Regel nicht eindeutig zu entscheiden ist, welche Handlungsoptionen angemessen sind und welches Wissen für Problemlösungen benötigt wird. Die Wirkung der Handlungen in der Zukunft sind offen und nicht intendierte Nebenfolgen wahrscheinlich. Vielfältige, auch widersprüchliche Informationen, unterschiedliche Situationsdeutungen und alternative Handlungsmöglichkeiten müssen berücksichtigt, integriert oder gegeneinander abgewogen werden. Perspektivenvielfalt bedeutet dabei einerseits, dass sich unterschiedliche Akteure mit je eigenen Interessen und Sichtweisen in globalen Zusammenhängen begegnen und miteinander interagieren müssen. Andererseits bedeutet Perspektivenvielfalt auch, dass das verfügbare Wissen standortgebunden ist. Das Verständnis eines Zusammenhangs und die Vorstellungen davon, wie ein Problem zu bewältigen ist, sind abhängig von unterschiedlichen Erfahrungshintergründen oder Einstellungen und häufig widersprüchlich. Beispielsweise machen die einen die „grüne Gentechnik“ maßgeblich für die Gefährdung der Ernährungssicherheit in Entwicklungsländern verantwortlich, während andere darin den Königsweg der Hungerbekämpfung sehen. Hinter den kontroversen Positionen stehen jeweils wissenschaftliche Erkenntnisse über die Potenziale unterschiedlicher landwirtschaftlicher Strukturen, ökonomische Analysen, aber auch ideologische Gegensätze, die sich nicht einfach als falsch oder richtig einordnen lassen.

Ungewissheit entsteht auch dadurch, dass die Fragestellungen des Lernbereichs in der Regel für Lernende schwer zugänglich sind. Aus der Perspektive einer evolutionstheoretischen Anthropologie wird die Schwierigkeit, globale Phänomene angemessen zu erfassen, mit der Orientierung des Menschen am Mesokosmos erklärt (vgl. Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Schröck 2002; Schmidt 2009). Erfahrungen, Gefühle und Bedürfnisse von Menschen in Ländern des Südens, die Folgen des Klimawandels oder die globalen Auswirkungen unseres Alltagshandelns sind im Nahbereich von Kindern und Jugendlichen in Deutschland nicht unmittelbar erfahrbar und werden deshalb als nicht relevant wahrgenommen. Die Lerngegenstände – internationale Gerechtigkeit, nachhaltige Ressourcennutzung, Schutz der Biodiversität, Friedens- und Konfliktlösung etc. – stellen für Lernende abstrakte Phänomene dar und können deshalb nur kognitiv erschlossen werden (vgl. ebd.). Aus der Feststellung, dass die Gegenstände des Globalen Lernens bzw. der Bildung für nachhaltige Entwicklung für Schülerinnen und Schüler im wahrsten Sinne des Wortes weit entfernt sind, lässt sich nun entweder die Schlussfolgerung ziehen, dass bei der Auswahl von Anforderungssituationen, die im Unterricht zu Lerngelegenheiten werden, besonders darauf zu achten sei, Bezüge zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen herzustellen. Die Frage der Zugänglichkeit wird dann zu einer