

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

didaktischen Frage und stellt eine Herausforderung für die Planung von Unterricht dar. Oder die Fähigkeit, sich die abstrakten Lerngegenstände kognitiv anzueignen, wird als spezifische Kompetenzanforderung des Lernbereichs konstatiert (vgl. z.B. Scheunpflug/Schröck 2002). Dies ist folgerichtig, da es sich um ein Spezifikum der Domäne ‚Globale Entwicklung‘ handelt. Bei sehr vielen, in Hinblick auf globale Nachhaltigkeit relevanten Themen liegt es in der Natur der Sache, dass es keine Bezüge zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in Deutschland gibt.¹

In der empirischen Rekonstruktion des Umgangs Jugendlicher mit globalen Fragen (vgl. Asbrand 2009; Kater-Wettstädt in Druck) zeigt sich, dass die Notwendigkeit, sich einen Zugang zu abstrakten globalen Themen kognitiv zu erarbeiten, das Problem der Standortgebundenheit von Wissen virulent werden lässt. Denn wenn die Lerngegenstände nicht (auch) auf der Basis von Erfahrungen erschlossen werden können, sind Informationen Dritter die einzige Erkenntnisquelle. Schülerinnen und Schüler stehen nun vor der Herausforderung, die Relevanz und die Qualität vielfältiger und häufig kontroverser Informationen einschätzen zu müssen, haben aber wenig Möglichkeiten, den Gehalt medial vermittelter Informationen anhand eigener Anschauung, mit Hilfe von Experimenten, durch Beobachtungen oder Befragungen zu überprüfen. Je kontroverser die Positionen, umso schwieriger wird es. Auf welcher Basis sollen Jugendliche entscheiden, ob die „grüne Gentechnik“ zur Steigerung der Erträge der Landwirtschaft und damit zur Bekämpfung des weltweiten Hungers beitragen kann, oder ob sie die Existenz vieler Kleinbauern in Entwicklungsländern und damit die Ernährungssicherheit gefährdet? Die Erfahrung, dass viele Fragestellungen des Lernbereichs offen bleiben (müssen), verstärkt die Wahrnehmung des eigenen Nicht-Wissens angesichts globaler Fragen bei den Jugendlichen (vgl. ebd.). Es ist eine Ungewissheit, die nicht einem unzulänglichen Verständnis der Schülerinnen und Schüler geschuldet, sondern der Sache inhärent ist.

Globales Lernen ist Politische Bildung

Wird Globales Lernen als Politische Bildung verstanden, bietet es sich an, von den Kompetenzbeschreibungen der Politischen Bildung auszugehen und zu fragen, ob und wenn ja welche spezifischen Kompetenzen entwickelt werden müssen, um auch in globalen Zusammenhängen politisch handlungsfähig zu sein.

Das Kompetenzmodell der Politischen Bildung umfasst vier Kompetenzbereiche. Grundlegend ist das *Fachwissen*. Dabei handelt es sich um Konzeptwissen, welches Lernenden erlaubt politische Prozesse in unterschiedlichen Alltagssituationen zu verstehen, einschätzen und mitgestalten zu können (vgl. Detjen et al. 2012, S. 29). „Zentral für die Politische Bildung ist (...) solches Deutungswissen, das Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen – erschließt.“ (GPJE 2004, S. 14). Dabei handelt es sich nicht um Unterrichtsinhalte, sondern um Strukturen des Politischen, die auch die Unterrichtsinhalte strukturieren, anhand derer Politikkompetenz erworben wird (vgl. Detjen et al. 2012, S. 29ff.; Weißeno et al. 2010). Die weiteren Kompetenzbereiche des Kompetenzmodells sind die *politische Urteilsfähig-*

keit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten (GPJE 2004; Detjen et al. 2012). Explizit wird darauf verwiesen, dass diese drei Kompetenzbereiche in Anwendungssituationen miteinander verbunden sind (GPJE 2004, S. 13). Auch der Erwerb von Fach- bzw. Deutungswissen ist mit den grundlegenden Fähigkeiten verschränkt: Konzeptwissen ist notwendig, um politisch zu urteilen, gleichzeitig wird Fachwissen in Prozessen des Beurteilens, Analysierens und Reflektierens erworben bzw. ausdifferenziert (vgl. ebd.).

Unzweifelhaft trägt Politische Bildung zum Globalen Lernen bei, wenn im Politikunterricht globale Fragestellungen bearbeitet werden. Insbesondere der Umgang mit der Vielfalt von Perspektiven und Interessen gehört zu den Grundprinzipien des Politikunterrichts. Globales Lernen als fächerübergreifenden Lernbereich zu denken, macht allerdings deutlich, dass darüber hinaus Beiträge anderer Fächer fruchtbar sein können. So kann der Lernbereich zum Beispiel von den modernen Fremdsprachen in Hinblick auf den Umgang mit Diversität und Pluralität profitieren. Im Geschichtsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, mit der Standortgebundenheit von Wissen umzugehen (vgl. Martens 2010) und Perspektivenübernahme zu üben (vgl. Hartmann/Sauer/Hasselhorn 2009). Der Geographieunterricht vermittelt Raumkompetenz, in den Naturwissenschaften wird Bewertungskompetenz in Hinblick auf naturwissenschaftliche Phänomene eingeübt (vgl. den Beitrag von Härtig, Bernholt und Schroeter in diesem Heft) und im Religions- und Ethikunterricht lernen Schülerinnen und Schüler Empathiefähigkeit und ethische Urteilsfähigkeit. Globales Lernen ist also vermutlich im Kern Politische Bildung, geht aber in einigen Aspekten doch deutlich darüber hinaus. Kompetenzen, die über die Politikkompetenz hinausgehend Relevanz haben, sind interkulturelle Kompetenzen im Sinne von *Perspektivenübernahme* (vgl. Asbrand/Martens 2013) sowie der *Umgang mit der Standortgebundenheit und Unsicherheit von Wissen* über Phänomene, die im Nahbereich nicht unmittelbar wahrnehmbar sind.

Handlungstheoretische Grundlagen der Handlungskompetenz

Für die Förderung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit gilt, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend des Beutelsbacher Konsenses nicht im Sinne einer bestimmten politischen Meinung oder Positionierung überwältigt werden dürfen und dass Kontroverses im Unterricht kontrovers thematisiert werden soll (vgl. GPJE 2004, S. 15). Die konkreten Beschreibungen der Erwartungen an das kompetente Urteilen durch Schülerinnen und Schüler des Kompetenzmodells der Politischen Bildung verdeutlichen, dass es möglich ist, die Kompetenz im Unterricht unter Wahrung der Vielfalt von Perspektiven zu fördern. Sie sind nicht auf bestimmte politische Bewertungen und Urteile bezogen, sondern beschreiben formale Anforderungen an Prozesse des Analysierens, Reflektierens und Beurteilens, z.B. die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven oder die formale Qualität von Argumenten (vgl. GPJE 2004, S. 19ff.). An anderer Stelle (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007; Asbrand/Martens 2012) wurde bereits dargelegt, dass der Orientierungsrahmen im Unterschied dazu die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in einer Weise als normatives Bildungsziel formuliert, die dem Überwälti-

gungsverbot der Politischen Bildung tendenziell entgegensteht. Es wurde die kritische Frage gestellt, ob es sich bei allen elf Kernkompetenzen wirklich um Kompetenzen im Sinne von Can-do-Statements handelt oder nicht vielmehr um normativ wünschenswerte Ergebnisse Globalen Lernens. Dass es wie eingangs dargestellt bei einigen der elf Kompetenzen schwierig ist, konkrete Tätigkeiten oder Äußerungen von Schülerinnen und Schülern zu benennen, die beschreiben, was jemand kann, der über die jeweilige Kompetenz verfügt, könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass es sich bei diesen Bildungszielen nicht um Kompetenzen, sondern um bestimmte wünschenswerte (politische) Einstellungen handelt.² Im Umgang mit der impliziten Normativität des Orientierungsrahmens hilft eine handlungstheoretische Fundierung. Denn es zeigt sich, dass die Frage, welche Kompetenzen jemand benötigt, um angesichts globaler Problemlagen handlungsfähig zu sein, vollkommen unterschiedlich beantwortet wird, je nachdem was unter ‚Handeln‘ verstanden wird. Im Folgenden wird zunächst die implizite Handlungslogik des Orientierungsrahmens rekonstruiert und gezeigt, wie diese seine normative Orientierung bedingt. Anschließend wird gefragt, welche Kompetenzen angesichts globaler Probleme handlungsfähig machen, wenn Handeln kultur- bzw. praxistheoretisch verstanden wird.

Overwien (2013) weist darauf hin, dass der Dreischritt Erkennen – Bewerten – Handeln dem traditionellen „Lernzyklus“ der katholischen Soziallehre, der lateinamerikanischen Befreiungstheologie und der Pädagogik Paulo Freires entspricht (ebd., S. 25). Tatsächlich impliziert das Modell des Orientierungsrahmens eine *Abfolge* der drei Kompetenzbereiche. Die Kompetenzdimensionen werden nicht als heuristisch unterscheidbare, aber im Handlungsvollzug miteinander verschränkte und nur gleichzeitig und kumulativ zu erwerbende Fähigkeiten gedacht. Vielmehr wird das Erkennen als dem Bewerten und Handeln vorgängig angesehen, Wissenserwerb und Bewertungskompetenz werden als notwendige Voraussetzung für kompetentes Handeln aufgefasst (vgl. KMK/BMZ 2007, S. 74f.). Handlungskompetenz erscheint als das übergeordnete Ziel des Lernbereichs, auf das alles zuläuft. Diese Vorstellung einer Abfolge vom Erkennen über das Bewerten zum Handeln entspricht einer zweckrationalen Handlungslogik, die im Übrigen im Globalen Lernen und in der BNE weit verbreitet ist (vgl. z.B. Ernst 2008).³ Das Abwägen von Normen und Interessen und rationale, d.h. wissensbasierte Entscheidungen darüber, welche Handlungen zur Erreichung des Ziels der Nachhaltigkeit geboten scheinen, werden innerhalb dieser Handlungslogik als Voraussetzung für Handeln angenommen. Reckwitz (2003) verortet die zweck- und normorientierten Handlungstheorien als klassische Paradigmen vor dem ‚cultural turn‘ der Sozialwissenschaften in den 1970er Jahren (ebd., S. 287). Zweckorientierte Handlungstheorien gehen davon aus, dass einzelne Akteure interessengeleitet und auf der Basis subjektiver Rationalität handeln (ebd.). Die normorientierte Handlungstheorie „(verortet) das Soziale auf der Ebene ‚sozialer Regeln‘, die vorgeben, welches ‚individuelle‘ Handeln überhaupt möglich ist“ (Reckwitz 2003, S. 287). Normative Regeln geben vor, wie gehandelt werden soll. Das Problem der Diskrepanz zwischen Normen und verschiedenen Interessen einzelner Akteure wird über die Etablierung sozialer Rollen und normativer Erwartungen an die Rollenträger gelöst (ebd.).

Mit dem ‚cultural turn‘ in den Sozialwissenschaften wird Handeln als eine Praxis verstanden, die durch sozial konstruierte symbolisch-sinnhafte Ordnungen bestimmt ist (ebd., S. 288). Praxistheorien, wie u.a. die Sozialtheorien von Bourdieu (1984), Giddens (1988), Schatzki (2002) und Latour (2005) oder die Ethnomethodologie (Garfinkel 1967), „begreifen die kollektiven Wissensordnungen der Kultur nicht als ein geistiges ‚knowing that‘ oder als rein kognitive Schemata der Beobachtung, auch nicht allein als die Codes innerhalb von Diskursen und Kommunikationen, sondern als ein praktisches Wissen und Können, ‚knowing how‘, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘. Der ‚Ort‘ des Sozialen ist damit nicht der (kollektive) ‚Geist‘ und auch nicht ein Konglomerat von Texten und Symbolen (erst recht nicht ein Konsens von Normen), sondern es sind die ‚sozialen Praktiken‘, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz 2003, S. 289). Praktiken werden als Tätigkeiten verstanden, die vorrangig auf implizitem, praktischem Wissen basieren. Dieses umfasst „interpretatives Verstehen, d.h. eine routinemäßige Zuschreibung von Bedeutungen (...); ein i.e.S. methodisches Wissen, d.h. script-förmige Prozeduren, wie man eine Reihe von Handlungen ‚kompetent‘ hervorbringt; schließlich das, was man als ein motivational-emotionales Wissen bezeichnen kann, d.h. ein impliziter Sinn dafür, ‚was man eigentlich will‘, worum es einem ‚geht‘ und was undenkbar wäre“ (ebd., S. 292).⁵ Intentionalität und Normativität sind diesem Verständnis von Handeln gemäß zwar den Praktiken inhärent, sind aber nicht handlungsleitend, sondern werden von dem weiterreichenden praktischen Wissen überlagert (ebd., S. 293). Auch wenn Praktiken eine prinzipiell dauerhafte soziale Struktur darstellen, müssen sie von den Einzelnen immer wieder neu hervorgebracht werden. „Die Zeitlichkeit bedeutet vor allem eine ‚Zukunftsungewissheit‘, sie bedeutet ein Nicht-Wissen darauf, inwiefern ein weiteres Handeln im Rahmen der Praktik gelingen wird und die Praktik fortzusetzen ist.“ (ebd., S. 295). Veränderungen von Routinen sind möglich, geschehen allerdings in der Regel unter Handlungsdruck, dies erzeugt eine „relative Offenheit und Unberechenbarkeit“ (ebd.).

Wird Handeln als eine Praxis aufgefasst, die einerseits durch praktisches Wissen strukturiert ist und routiniert abläuft, andererseits aber auch für Veränderung offen ist, hat das Folgen für die Bestimmung der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung. Die Herausforderung besteht dann im Umgang mit Ungewissheit, nämlich in der andauernden Infrage-Stellung der eigenen Handlungsroutinen und des als sicher geglaubten, unhinterfragten Alltagswissens (zum Beispiel hinsichtlich der Konsumgewohnheiten). Notwendig ist der Zugang zu neuem praktischem Wissen und der Aufbau neuer Routinen. Gefragt sind also vor allem Reflexionsfähigkeit, da implizites Wissen nur über das explizit Machen im Rahmen von Reflexion der Veränderung zugänglich gemacht werden kann, und der kompetente Umgang mit Ungewissheit; dabei handelt es sich vermutlich um allgemeine personale Kompetenzen wie

Ambiguitätstoleranz, Fehlertoleranz, Autonomie und Selbstwirksamkeit.

Fazit

Der Beitrag verfolgte das Ziel, zwei zentrale und aus theoretischer Perspektive noch nicht hinreichend bearbeitete Fragen zu diskutieren: Was sind die spezifischen Anforderungssituationen der Domäne „Globale Entwicklung“? Und was müssen Lernende wissen und können, um diese Anforderungen zu bewältigen?

Wegen des zentralen Bezugs auf gesellschaftliche *Entwicklung* wurde die Domäne als ein politisches Handlungsfeld identifiziert. Aus der theoretischen Betrachtung *globaler* Zusammenhänge ergeben sich als wesentliche Merkmale der domänenspezifischen Anforderungssituationen die Vielfalt von Perspektiven, die Standortgebundenheit und Ungewissheit von Wissen über globale Phänomene und bezüglich potenzieller Handlungsmöglichkeiten sowie der Umgang mit dem eigenen Nicht-Wissen.

Um welche Kompetenzen geht es? Werden Globales Lernen und BNE im Kern als Politische Bildung aufgefasst, ergeben sich die Kompetenzbereiche *Fachwissen* (im Sinne von Deutungswissen auch zu globalen Zusammenhängen und zu Fragen der Nachhaltigkeit), *politische Urteilsfähigkeit* und *politische Handlungsfähigkeit* (im Sinne formaler Kenntnisse und Fähigkeiten, z.B. bezüglich der Frage, wie eine Unterschriftensammlung zu organisieren ist und was sie bewirken kann). Kompetenzen, die für den Lernbereich Globale Entwicklung über die Politikkompetenz hinausgehend relevant sind, ist die Erweiterung der Urteilsfähigkeit auf ethische Fragen und naturwissenschaftliche Phänomene sowie die *Fähigkeit der Perspektivenübernahme*, *Reflexionsfähigkeit* (abstraktes Denken, In-Frage-Stellung von Gewohnheiten) und der *Umgang mit der Standortgebundenheit und Unsicherheit von Wissen*.

Die Bestimmung der aus theoretischer Sicht erforderlichen Kompetenzen ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung, dass Bildungsangebote des Lernbereichs Globale Entwicklung die gesetzten Ziele erreichen. Vor allem müssen die Lerngelegenheiten so gestaltet sein, dass sie das Bearbeiten von domänenspezifischen Anforderungssituationen und dabei den Erwerb von Kompetenzen ermöglichen. Diese Anforderungssituationen müssen globale Zusammenhänge und Strukturen sowie Fragen der Nachhaltigkeit zum Gegenstand haben. Lernarrangements müssen vielfältige und in jedem Fall auch kontroverse und widersprüchliche Informationen zum Gegenstand bereit halten und Problemstellungen prinzipiell offen sein für unterschiedliche Möglichkeiten der Problemlösung. Lerngelegenheiten müssen darüber hinaus die Begrenztheit der eigenen Wahrnehmung sowie Denk- und Handlungsroutinen zum Gegenstand der Reflexion und somit der Veränderung zugänglich machen. Im Bezug auf die Entwicklung solcher komplexer Lernaufgaben liegt noch ein weiter Weg vor uns.

Anmerkungen

1 Wenn sie dennoch didaktisch herbeigeführt werden, werden sie von den Schülerinnen und Schülern schnell als konstruiert durchschaut, oder die (nicht sachgerechten) Konstrukte verfehlen die intendierte Wirkung, die Lernenden für die Sache, um die es eigentlich geht, zu interessieren.

- Die Erwähnung des Überwältigungsverbots und des Kontroversitätsgebots (KMK/BMZ 2007, S. 75) kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung als universaler, d.h. als nicht zu hinterfragender Wert gilt. Denn zuvor heißt es: „Dabei sollte im Bildungsprozess deutlich werden, dass es sich bei dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung um einen international vereinbarten Orientierungsrahmen handelt, der an völkerrechtlich verbindliche Konventionen anschließt, die für das politische, gesellschaftliche und individuelle Handeln einen hohen Grad der Verbindlichkeit haben.“ (ebd.) Zwar wird eingeräumt, dass Nachhaltigkeit individuell unterschiedlich interpretiert werden kann (ebd.), diese Möglichkeit bezieht sich aber nur auf „unterschiedliche kulturelle, nationale, lokale und individuelle Umsetzungsstrategien“ (ebd., Hervorh. BA), das Leitbild selbst steht nicht zur Debatte.
- Dass Overwien (2013) den Dreischritt Erkennen – Bewerten – Handeln als Lernzyklus identifiziert, während ich eine Handlungslogik rekonstruiere, ist kein Widerspruch, da in der Befreiungstheologie und in der Befreiungspädagogik Lernen als Voraussetzung für gesellschaftliches Handeln verstanden bzw. als identisch angesehen wird.
- An anderer Stelle haben wir am Beispiel der Handlungstheorie Bourdieus (1984; 1996) die offensichtliche Anschlussfähigkeit des Kompetenzbegriffs sensu Weinert (2001) an praxistheoretische Vorstellungen vom ‚Handeln‘ herausgearbeitet (vgl. Martens/Asbrand 2009).

Literatur

- 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./Lang-Wojtasik, G. (2007):** Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36.
- Asbrand, B./Martens, M. (2012):** Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm, S. 99–103.
- Asbrand, B./Martens, M. (2013):** Qualitative Kompetenzforschung im Lernbereich Globale Entwicklung: Das Beispiel Perspektivenübernahme. In: Overwien, B./Rode, H. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Leverkusen-Opladen, S.47–68.
- Bertschy, F./Gingins, F./Künzli, C./Di Gulio, A./Kaufmann-Hayoz, R. (2007):** Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK: „Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption“. Bern.
- Bourdieu, P. (1984):** Die feinen Unterschiede. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1996):** Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. J.D.: Reflexive Anthropologie, Frankfurt am Main, S. 251–294.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißen, G.: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden 2012.
- Ernst, A. (2008):** Zwischen Risikowahrnehmung und Komplexität: Über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten kompetenten Handelns im Umweltbereich. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 45–59.
- Garfinkel, H. (1967):** Studies in Ethnomethodology. Cambridge.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004):** Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Giddens, A. (1988):** Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Strukturierung. Frankfurt am Main/New York.
- De Haan, G. (2008):** Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 23–42.
- Hartmann, U./Sauer, M./Hasselhorn, M. (2009):** Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, S. 321–342.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006):** Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 6, S. 876–903.
- Klieme, E./Maag Merki, K./Hartig, J. (2007):** Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin, S. 5–15.
- KMK/BMZ (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.
- Kater-Wettstädt, L. (im Druck):** Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster.

Latour, B. (2005): Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory. Oxford.

Leuders, T. (2006): Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. In: Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin, S. 81–95.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Martens, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen.

Martens, M./Asbrand, B. (2009): Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 10, H. 1, S. 223–239.

Overwien, B. (2013): Kompetenzmodelle im Lernbereich Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, B./Rode, H. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Leverkusen-Opladen, S. 13–34.

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 282–301.

Schatzki, T.R. (2002): The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park (Penn.).

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

Scheunpflug A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Hrsg.: Brot für die Welt. - 2. Aufl. – Stuttgart.

Schmidt, C. (2009): Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie. Opladen.

Weinert, F. E. (2011): Concepts of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Defining and selecting key competencies, Seattle, S. 45–56.

Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.

Wettstädt, L./Asbrand, B. (2013): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Perspektivität als Herausforderung. In: Riegel, U./Macha, K. (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster, S. 183–197.

Wettstädt, L./Asbrand, B. (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36, H. 1, S. 4–12.

Dr. Barbara Asbrand,

Universitätsprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Globales Lernen/ Bildung für nachhaltige Entwicklung; Kontakt: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de.

Diese Sammlung von Beiträgen Tilman Evers behandelt zentrale Themen der zivilgesellschaftlichen Erwachsenenbildung in ihren realpolitischen Kontexten und gibt Einblick in sein Schaffen. Sein Verständnis politischen Denkens, das den hier versammelten Texten zu Grunde liegt, ist stets geleitet von der Frage nach der „guten Ordnung“. Unmittelbar verbunden ist diese mit Überlegungen zum existenziellen Sinn politischer Theoriebildung als politik- und subjekttheoretisches Axiom: „Die Frage nach der guten Ordnung verweist auf die Grundfrage: Was ist der Mensch? Woher kommt er? Wohin geht er?“



Tilman Evers, Andreas Seiverth (Hrsg.)

Politik und Sinn

Ideen für eine zivilgesellschaftliche Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung, Band 2
2014, 380 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-3045-7
E-Book: 30,99 €
ISBN 978-3-8309-8045-2



WAXMANN