

Malte Kleinschmidt/Sebastian Fischer/Florian Fischer/Dirk Lange

Globalisierung, globale Ungleichheit und Entwicklung in den Vorstellungen von Schüler/inne/n

Die empirische Untersuchung von Lernvoraussetzungen als Ausgangspunkt für die Gestaltung Globalen Lernens

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz werden einige Ergebnisse der Studie „Denkweisen der Globalisierung“¹ vorgestellt. Ausgehend von den empirischen Befunden werden Hinweise und Kritik für den Ansatz des Globalen Lernens entwickelt.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Entwicklung, das Politische, Markt, postkoloniale Theorie, Globalisierung*

Abstract

In this article we present some results of the research „Ways of Thinking Globalisation“. Based on these empirical results we develop some notes and critical remarks for the approach of Global Education.

Keywords: *Global education, development, the political, market, postcolonial theory, globalization*

Einleitung: Der Ansatz des Globalen Lernens

Der Ansatz des Globalen Lernens geht davon aus, dass der Globalisierungsprozess die Verhältnisse zwischen der individuellen Lebenswelt, der Arbeitswelt und den globalen Entwicklungen neu ordnet. Politische Handlungsfähigkeit ist eng mit dem Verständnis des weltweiten Prozesses des Ineinandergreifens ökonomischer, politischer und sozialer Realitäten verbunden. Es bedarf also eines Verständnisses globalisierter Politik als Grundlage politischer Bildung und Voraussetzung für politisch reflektierte Handlungsfähigkeit (vgl. Overwien/Rathenow 2009a, S. 15ff.; Beck/Lange 2005, S. 8f.). Der Begriff des Globalen Lernens umfasst pädagogische Ansätze, die diesem Anspruch gerecht werden wollen. Als Ziele des Globalen Lernens werden die zu erwerbenden Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, zum ganzheitlichen, systemisch orientierten Denken sowie zur weltweiten Solidarität, Empathie und Selbstbestimmung betont. Die normativen Leitbilder lassen sich unter die beiden Schlagworte globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit fassen. Lernende sollen befähigt werden, das eigene Leben entsprechend dieser Leitbilder zu gestalten und auf gesellschaftliche Entwicklungen in diesem Sinne einzuwirken (vgl. Heinrich 2012; Bormann 2012). Die Wurzeln des Globalen Lernens liegen in der entwicklungs-

politischen Bildung, der Friedenspädagogik, der Menschenrechtsbildung, der interkulturellen Pädagogik und der Umweltbildung (vgl. Overwien/Rathenow 2009b, S. 107). Der dementsprechend heterogene Ansatz des Globalen Lernens hat lange Zeit vor allem in außerschulischen Bildungskontexten eine Rolle gespielt. Insbesondere im Umfeld der Aktivitäten von Kirchen, Nichtregierungsorganisationen, Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit und Solidaritätsinitiativen wurden vielfältige Materialien für die Jugend- und Erwachsenenbildung entwickelt. Erst nach und nach diffundieren diese auch in die Schule hinein (vgl. Overwien/Rathenow 2009a, S. 16). Insbesondere die Diskussionsprozesse rund um die Agenda21 und die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) haben für eine Weiterentwicklung und Institutionalisierung gesorgt (vgl. Riß/Overwien 2010). Inzwischen haben Ansätze des Globalen Lernens und BNE – nicht zuletzt im Zuge der Veröffentlichung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007) – Einzug in Lehrpläne verschiedener Bundesländer, in Handreichungen von Landesinstituten für Lehrerweiterbildung und in Lehrbücher gehalten (vgl. Overwien/Rathenow 2009a, S. 12).

Trotz der stetigen Institutionalisierung des Globalen Lernens kann ein bildungswissenschaftliches Defizit konstatiert werden: Nach Hedtke (2002) ist zwar die sozialwissenschaftliche, politikwissenschaftliche oder wirtschaftswissenschaftliche Literatur zum Themenbereich der Globalisierung unüberschaubar, es gebe aber keine umfassende Konzeptualisierung und Theoretisierung im Bereich der Politik- und Wirtschaftsdidaktik. Dies gilt weitestgehend bis heute. Erst nach und nach dringt das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer die globalen Zusammenhänge als zentrales Moment verstehenden Bildungskonzeption in die Diskussionszusammenhänge der entsprechenden Akteure. Zudem stellt sich die Frage, ob die institutionalisierten Formen des Globalen Lernens dem Anspruch der Herstellung von Handlungsfähigkeit der Lernenden auf der Grundlage von Solidarität, Empathie und Selbstbestimmung gerecht werden. Zur bildungswissenschaftlichen Fundierung des Globalen Lernens bedarf es sowohl einer kritischen theoretischen Auseinandersetzung als auch einer empirischen Erfassung der subjektiven Voraussetzungen von Lernenden. Für letzteres kann die im Rahmen dieses Artikels vorgestellte Studie „Denkweisen der Globalisierung“ wichtige Hinweise liefern.

Kritische Anmerkung zum Forschungsstand:

Kompetenzentwicklung als Antwort auf fehlende Handlungsfähigkeit?

In den letzten Jahren wurden mehrere Studien zum Thema Globales Lernen durchgeführt, wobei insgesamt bisher kaum bildungswissenschaftliche Forschung in diesem Feld zu verzeichnen ist (vgl. Asbrand 2009, S. 25). Die durchgeführten Studien legen einen Fokus auf die Handlungsfähigkeit der Lernenden. In der Studie von Asbrand (2009) wurden Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu globalen Fragen durchgeführt und dokumentarisch interpretiert. Anhand von video- und audiographierten Unterrichtseinheiten befasst sich die Studie von Wettstädt (2013) mit Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. Beide Studien kamen zu dem Ergebnis, dass die Schüler/-innen – im Zuge der appellierenden Interventionen der Lehrkräfte – die Leitbilder „Nachhaltigkeit“ und „Globale Gerechtigkeit“ zwar reproduzieren, dabei jedoch nicht in die Lage versetzt werden, diese handlungsleitend umzusetzen.

Die Befunde der dargestellten Studien geben wichtige didaktische Hinweise in Bezug auf die Entwicklung von gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit. Obwohl ein entscheidender Unterschied zu unserer Studie darin besteht, dass der analytische Blick auf die Unterrichtsumsetzung und nicht auf die Erforschung der Lernvoraussetzungen von Schüler/innen/n zielt, sind viele Befunde für diesen Aspekt deckungsgleich. Insbesondere der Fokus auf Lehr-Lern-Situationen (Wettstädt 2013), die Raum für eigene Ideenentwicklung und das Ausprobieren eigener Handlungsoptionen bieten, erscheint für die didaktische Form relevant, die auf die Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit abzielt. Allerdings liefern diese Studien wenig inhaltliche Ansatzpunkte, an der sich didaktische Konzeptionen orientieren können. Asbrand (2009) hat eine Didaktik des Globalen Lernens im Blick, die „ethisches und politisches Lernen ermöglicht, ohne bestimmte ethisch-moralische oder politische Positionen zu vermitteln“ (Asbrand 2009, S. 25). Dafür fordert sie eine „theoretische Präzisierung der Kompetenzen Globalen Lernens“ (ebd.).

Es besteht aber die Gefahr, dass gesellschaftspolitische Ambivalenzen durch die Fokussierung auf einen didaktischen Kompetenzbegriff für die Didaktik unsichtbar werden. Wenn die „Zurückgewinnung des Politischen“ (Riß/Overwien 2010, S. 210) ein zentrales Ziel von Ansätzen Globalen Lernens sein soll, ist die inhaltliche Auseinandersetzung und Positionierung von entscheidender Bedeutung. Beispielsweise richtet sich eine von den Lehrkräften in der Studie von Wettstädt (2013) oft angeführte Handlungsaufforderung an die Schüler/-innen als Konsumierende. Dieser auch in den von uns festgestellten Vorstellungen der Schüler/-innen dominante Akteurstyp rückt dabei die Frage nach alternativen Entscheidungs- und Vergesellschaftungsmöglichkeiten aus dem Blick und unterstützt die sowieso vorhandenen Tendenz, den Markt als Orientierungsrahmen gesellschaftlichen Handelns zu denken. Eine Fokussierung des didaktischen Problems auf Komplexitätsreduktion und Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit (vgl. Asbrand 2009) darf deshalb nicht mit inhaltlichen Reduktionen einhergehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, dass die Didaktik sich grundlegend mit der Frage des Politischen in der Gesellschaft und mit den konkreten ideologischen Formen – unter anderem in den Schülervorstellungen zu globaler Ungleichheit – auseinandersetzt.

Methodisches Vorgehen der Untersuchung „Denkweisen der Globalisierung“

Die Untersuchung „Denkweisen der Globalisierung – Eine vergleichende Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung durch Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher sozialer Lage“ zielte darauf ab, die Vorstellungen von Globalisierung von Lernenden zu erfassen, um einen empirisch fundierten Ausgangspunkt für die Entwicklung sozioökonomischer Bildungsangebote zu schaffen. Dabei ging es zum einen um eine Bestandsaufnahme der Schüler/-innenvorstellungen und zum anderen um einen Vergleich der Vorstellungen, die Schüler/-innen der Hauptschule und des Gymnasiums in der 9. Klasse über den Prozess der Globalisierung entwickelt haben. Der Vergleich beider Schultypen diente als Operationalisierung unterschiedlicher sozioökonomischer Positionierung. Um ein möglichst umfassendes Bild der vorhandenen Vorstellungen gewinnen zu können, erfolgte die Datenerhebung mit einem zweistufigen Kombinationsverfahren, bestehend aus offenem Fragebogen (101 Hauptschüler/-innen, 109 Gymnasiast/inn/en) und problemzentriertem Interview (21 Hauptschüler/-innen, 23 Gymnasiast/inn/en).

Die Fragebogenuntersuchung zielte auf einen Blick in die Breite und bot einen Überblick über die primär assoziative Ebene. Auf dieser Grundlage konnte eine informierte Auswahl der Interviewpartner/-innen erfolgen. Durch die Interviewanalyse konnte ein in die Tiefe gehender Einblick in die Denkweisen der Schüler/-innen gewonnen werden. Das erhobene Datenmaterial der Interviews wurde – wie schon die Fragebögen – einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen und in folgende fünf Bereiche unterteilt: Internationale Arbeitsteilung, Politik/Wirtschaft, Partizipation, Migration und Kultur. Im Rahmen dieses Artikels werden ausschnittsweise einige der festgestellten Denkweisen der Schüler/-innen vorgestellt, die für die Diskussion um den Ansatz des Globalen Lernens besonders relevant sind.²

Darstellung der Ergebnisse

Der Markt und „die Politik“ in den Schüler/-innenvorstellungen

Für die große Mehrheit der Gymnasiast/inn/en und etwa die Hälfte der Hauptschüler/-innen stellt der Markt einen weitgehend unhinterfragten Denkraum bei der Auseinandersetzung mit der politischen und ökonomischen Dimension der Globalisierung dar. Der Markt und seine Gesetze werden als quasi natürlich und/oder als alternativlos vorgestellt. Oft versetzen sich die Schüler/-innen hier in die Position eines Unternehmens und finden es dann beispielsweise „normal“ oder „nachvollziehbar“, wenn Arbeitnehmer/-innen sehr geringe Löhne erhalten. Fast ausnahmslos stellen die Schüler/-innen aber auch moralische Reflexionen über die Lebenssituation von Nicht-Privilegierten – insbesondere im Globalen Süden – an und äußern Empathie mit Arbeitnehmer/innen/n, die sich in schwierigen Arbeits- oder Lebenslagen befinden.

Diese beiden Aspekte der Naturalisierung des marktwirtschaftlichen Rahmens und der Problematisierung humanitärer Missstände stehen in der Regel unvermittelt nebeneinander. In der Interviewstudie stellen nur vier Schüler/-innen die marktwirtschaftliche Logik aktiv in Frage, indem sie entweder darauf hinweisen, dass ethische über marktwirtschaftlichen Prinzipien stehen sollten oder den gesellschaftlichen Antagonismus zwischen

Reichen und Armen als Problem benennen. Insgesamt wird deutlich, dass Wissen über soziale Missstände und Empathie mit genannten Arbeiter/inne/n nicht automatisch dazu führen, dass Schüler/-innen ein Verständnis für übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge und grundlegende gesellschaftliche Interessenskonflikte erlangen. Die Problematisierung von humanitären Missständen wird in der Regel in Appelle zu mehr Wohltätigkeit und Spendenkampagnen gewendet oder auf die Hoffnung in die Einsicht der gesellschaftlich Mächtigen reduziert.

Die Schwierigkeit, das prinzipielle Mitgefühl mit Nicht-Privilegierten in eine kritische Haltung gegenüber der gegenwärtigen Organisation der Wirtschaft zu wenden, wird dabei nicht nur durch die benannte Naturalisierung kapitalistischer Vergesellschaftungsformen verstärkt. Mit dieser korreliert ein enges Politikverständnis: Die Schüler/-innen denken bei „Politik“ an staatliche Institutionen, Regierungen oder Parteien. Dabei wird die so verstandene Politik als quasi neutrale Instanz vorgestellt, die lediglich durch staatlich administratives Handeln Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse nimmt. Divergierende oder widerstreitende Interessen, die das Feld der Politik durchziehen, werden kaum angesprochen.

Schüler/-innenvorstellung von gesellschaftlichen Akteuren

Die große Mehrheit der Schüler/-innen betont zunächst die eigene gesellschaftliche Ohnmacht. Politische Handlungsfähigkeit bedarf der Kenntnis von eigenen Handlungsmöglichkeiten. Hierfür ist das Wissen über unterschiedliche gesellschaftliche Akteure von entscheidender Bedeutung. Auffällig ist, dass zunächst ausschließlich der – meist als Ermöglicher einer reibungslosen Marktwirtschaft vorgestellte – Staat und privatwirtschaftliche Unternehmen als gesellschaftliche Akteure wahrgenommen werden. Da die Schüler/-innen – in der Regel weder gegenwärtig noch zukünftig – damit rechnen können sowohl im Staat als auch in großen Unternehmen einflussreiche Positionen einzunehmen, erscheint es den Schüler/inne/n als fänden ökonomische und politische Prozesse in einer von ihnen unabhängigen Sphäre statt.

Im weiteren Gesprächsverlauf konnten im Interviewmaterial vier Akteurstypen festgestellt werden. Die Einflussnahme über individuelles Konsumverhalten wird insbesondere von den Gymnasiast/inn/en genannt. Die starke Verbreitung dieser Vorstellung korreliert gewissermaßen mit der allgemeinen Orientierung, den Markt als Rahmen gesellschaftlichen Handelns zu setzen. Nur in Ausnahmefällen geht die Auseinandersetzung aber über die moralische Frage des individuellen Konsums hinaus. Nichtindividualisierte Einflussnahme über Konsum, wie etwa politische Boykott-Kampagnen, werden nur in absoluten Ausnahmefällen angesprochen. Als weitere Optionen der Gestaltbarkeit des Globalisierungsprozesses wird die Hilfe durch Nichtregierungsorganisationen (NROs) genannt – wiederum von einer Mehrheit der Gymnasiast/inn/en. Die Arbeit der NROs wird dabei aber in der Regel als ein Akt der Wohltätigkeit gedacht – die Gunst der Privilegierten statt fundamentaler Anspruch auf verbürgte Rechte steht hier im Vordergrund. Gewerkschaften werden fast nie als gesamtgesellschaftliche Akteure, sondern vielmehr als – positiv gesehene – Dienstleister benannt, die bereits bestehende Rechte von Arbeitnehmer/-innen umsetzen sollen. Auf Protest als Mittel der Einflussnahme verweisen nur sehr wenige Schüler/-innen. Aber auch die geäußerten Vorstellungen

über den Protest zielen ganz überwiegend nicht auf die Infragestellung grundlegender Machtstrukturen, sondern vor allem auf die Einsicht der Machthabenden. Diese sollen durch Protest auf Missstände aufmerksam gemacht werden und von der Notwendigkeit einer humaneren Gestaltung des Globalisierungsprozesses überzeugt werden. Insgesamt bewegen sich die Vorstellungen von gesellschaftlichen Akteuren in einem sehr engen Rahmen.

Wie erklären sich die Schüler/-innen globale Ungleichheit?

In den Interviews zeigte sich eine Vielfalt von Erklärungsansätzen, die die Schüler/-innen für die globalen Ungleichheiten anführen. Diese haben wir zunächst in dependenztheoretische und entwicklungstheoretische Erklärungsansätze unterschieden. Unter dependenztheoretischen Ansätzen fassen wir alle Erklärungsansätze globaler Ungleichheit, die entweder die Geschichte der Ausbeutung des Globalen Südens durch Sklaverei, Kolonialismus und Imperialismus als Ursache berücksichtigen oder gegenwärtige ökonomische Hierarchien, Abhängigkeiten und strukturelle Benachteiligungen auf dem Weltmarkt zwischen dem Globalen Süden und dem Globalen Norden benennen. Unter entwicklungstheoretischen Erklärungsansätzen fassen wir alle Argumente, die diese Dimension nicht beinhalten und stattdessen die Ursache globaler Ungleichheiten in endogenen Entwicklungsdefiziten sehen. Eine besonders pointierte Version dieses Ansatzes ist die Modernisierungstheorie.

In den Vorstellungen der Schüler/-innen von den Ursachen globaler Ungleichheit dominieren ganz überwiegend entwicklungstheoretische Ansätze. Insgesamt enthalten 18 von 21 Interviews der Hauptschüler/-innen und 18 von 23 Interviews der Gymnasiast/inn/en entsprechende Erklärungsansätze. Drei Hauptschüler/-innen und vier Gymnasiast/inn/en können sich die globale Ungleichheit nicht erklären. Drei Hauptschüler benennen dependenztheoretische Ansätze, die allerdings von entwicklungstheoretischen Aspekten relativiert werden. Sechs Interviews der Gymnasiast/inn/en enthalten dependenztheoretische Ansätze, wobei davon fünf mit entwicklungstheoretischen kombiniert werden.

Bei den entwicklungstheoretischen Erklärungsansätzen sind die Aussagen der Schüler/-innen von Ausdrücken wie „noch nicht so weit“, „rückständig“, „Entwicklung“, „Moderne“, „die da unten“ etc. durchzogen. Die entwicklungstheoretischen Erklärungsansätze konnten weiter in staatsdefizitäre, evolutionistische, biopolitische, kulturalistische, klimatheoretische, entwicklungspolitische und tautologische Dimensionen differenziert werden. Diese Dimensionen tauchen in der Regel nicht isoliert, sondern in verschiedenen Varianten miteinander verschränkt auf. Am häufigsten nutzen die Schüler/-innen dabei den staatsdefizitären Ansatz. Dieser führt als zentrale Ursache für Armut und ‚Unterentwicklung‘ in Ländern des Globalen Südens das mangelhafte politische System an. Der festgestellte evolutionistische Erklärungsansatz betont, dass der Globale Süden auf einer anderen Stufe einer linear vorgestellten Entwicklung stehe. Biopolitische, kulturalistische und klimatheoretische Erklärungsansätze sehen die Gründe für das vorgestellte Entwicklungsdefizit in der imaginierten ‚Überbevölkerung‘, der vermeintlich anderen Mentalität und den unterschiedlichen klimatischen Bedingungen. Tautologische Erklärungsansätze

begründen beispielsweise zunächst die Armut damit, dass ‚die‘ zu wenig Arbeit hätten und anders herum das Fehlen von Arbeit mit der dort herrschenden Armut. Auch entwicklungspolitische Ansätze, die zwar nicht explizit eine Erklärung liefern, aber die Lösung von Problemen insbesondere in der als uneigennützig gedachten Hilfe des Globalen Nordens sehen, werden als eine Spielart der entwicklungstheoretischen Ansätze kategorisiert. Der Grund für die Zuordnung der tautologischen und entwicklungspolitischen Ansätze zu den entwicklungstheoretischen ist, dass hier ebenfalls Machtdimensionen übersehen werden.

Bei der Erklärung globaler Ungleichheit verwenden die Schüler/-innen häufig tradierte Bilder und Argumente, die direkt an koloniale Argumentationen anknüpfen. Oft wird bei den staatsdefizitären Erklärungsansätzen beispielsweise das Bild der ‚orientalischen Despotie‘ angeführt. Dieses ist bereits seit der Epoche der Aufklärung sehr populär (Kleinschmidt 2013) und besteht in der Vorstellung eines – im Wesen der nicht westlichen Kultur verankerten – Willen zur Alleinherrschaft, die laut kolonialer Ideologie jede Entwicklung hemme. Insgesamt muss folgendes Fazit gezogen werden: Konkrete Strukturen oder historische Zusammenhänge der Entstehung des Verhältnisses des Globalen Südens und Nordens werden nicht in den Blick genommen. Stattdessen wird das Denken der Schüler/-innen durch Versatzstücke entwicklungstheoretischer Provenienz dominiert. Macht- und Ausbeutungsstrukturen werden nicht benannt, sondern implizit oder explizit kolonial tradierte Über- und Unterlegenheitsstrukturen artikuliert.

Diskussion der Ergebnisse

Zur Abwesenheit des Politischen

Aus einer demokratiethoretischen Sicht sind die Naturalisierung des Marktes, die enge Sicht auf gesellschaftliche Akteure und die Reduktion auf ein institutionalisiertes Politikverständnis sehr problematisch. Es geht mit der Abwesenheit der Dimension des Politischen einher. Das Politische wird hier in Abgrenzung von der Politik als diejenige Dimension verstanden, in der eben nicht nur die Administration des Status quo, sondern die prinzipielle Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Zusammenhänge gedacht wird. Die Annahme einer prinzipiellen Gestaltbarkeit impliziert auch, dass der Status quo sich nicht aus Sachzwängen ergibt, sondern vielmehr auf (politischen) Entscheidungen basiert. Unter Einbeziehung der Dimension des Politischen stellt sich dann die Frage, welche gesellschaftlichen Gruppen, mit welchen partikularen Interessen und aus welchen Gründen bestimmte Entscheidungen durchgesetzt haben. Beispielsweise ist die gegenwärtige Form der Globalisierung kaum zu verstehen, wenn man nicht berücksichtigt, dass viele Jahre eine weitreichende Politik der Liberalisierung, Deregulierung und Privatisierung betrieben wurde. Die Entscheidungen für die neoliberale Umgestaltung wurden zwar vom großen Teil von ‚der Politik‘ getragen, erscheint jedoch unter Einbeziehung der Dimension des Politischen keinesfalls als alternativlos. Didaktisch sollte den Schüler/-innen fächerübergreifend der Raum zur Verfügung stehen, einen Begriff des Politischen zu entwickeln, der beinhaltet, dass ‚die Politik‘ eben keine neutrale Instanz ist. Politik und Ökonomie sollten vielmehr als verschränkte und umkämpfte Terrains gedacht werden können. Mit Riß und Overwien ist der politischen Bildung dementsprechend anzuraten, die „Akzeptanz von vermeintlichen ökonomischen Sachzwängen im Rah-

men der Globalisierung durch die Zurückgewinnung des Politischen zu durchbrechen“ (2010, S. 210).

Das Entwicklungsparadigma dominiert das Denken über globale Ungleichheit

Eine große didaktische Herausforderung stellt die Problematisierung des Entwicklungsparadigmas dar, das im Anschluss an Ziai (2010) auf die drei Punkte (1) Eurozentrismus, (2) Entpolitisierung und (3) Treuhandschaft reduziert werden.

(1) Dem Entwicklungsparadigma liegt ein Eurozentrismus zugrunde: Durch den Entwicklungsdiskurs werden Prozesse, die in Europa und den europäischen Siedlungskolonien in Nordamerika stattfanden, zur historischen Regel erklärt. Partikuläre historische Prozesse erscheinen so als menschengeschichtlicher Fortschritt – wobei die sozioökonomischen und gewaltvollen „Schattenseiten“ sowohl in der kolonialen Expansion als auch in den normsetzenden Regionen selbst ausgeblendet werden. Die eigene Gesellschaft erscheint so als Ideal, während andere Gesellschaften als defizitäre Versionen derselben kategorisiert werden, was besonders an Attributen wie „unterentwickelt“, „rückständig“ usw. deutlich wird (vgl. Ziai 2010, S. 400). Dabei knüpft diese Vorstellung einer unilinearen Weltgeschichte an eine lange Tradition kolonialer Wissensproduktion an – nicht zuletzt ausgehend vom Prozess der europäischen Aufklärung (vgl. Kleinschmidt 2013). Das Sprechen von „Entwicklung“ ist seit den 1950er Jahren zum herrschenden Diskurs geworden (vgl. Escobar 1995). Die Schüler/-innen verwenden dabei nicht nur allgemein die entwicklungstheoretischen Schlagwörter, wie „Unterentwicklung“, „noch nicht so weit“ usw., sondern greifen auf ganze Argumentationsweisen dieser eurozentrischen Denkformen zurück.

(2) Das Entwicklungsparadigma wirkt entpolitisierend: Der Entwicklungsdiskurs ist ein Interpretationsraster, durch das wir über verarmte Weltregionen Bescheid zu wissen glauben. Dieses Interpretationsraster macht eine Vielzahl von alltäglichen Beobachtungen und Bildern verständlich. Bilder von Armen im Globalen Süden werden so als Anzeichen einer bestimmten geschichtlichen Entwicklungsstufe lesbar. Vor diesem Hintergrund erscheint es offensichtlich, dass „verschuldete Drittstaaten und hungernde BäuerInnen ein gemeinsames ‚Problem‘ haben, dass ihnen beiden ein bestimmtes ‚etwas‘ fehlt: ‚Entwicklung‘“ (Ferguson 1990, S. XIII). Durch die Charakterisierung äußerst heterogener Phänomene als ‚Entwicklungsprobleme‘ werden Ursachen und Kontexte verdeckt. Diese Lücke wird mit Vorstellungen von fehlender „Entwicklung“ gefüllt. Nicht beachtet werden dabei die globalen Ungleichheiten in der internationalen Politik und auf dem Weltmarkt, sowie die zahlreichen sozialen und politischen Kämpfe in den entsprechenden Gesellschaften. Armut wird entpolitisiert und als technisches Problem dargestellt (vgl. Ziai 2013, S. 18).

(3) Das Entwicklungsparadigma basiert auf Treuhandschaft: Das Prinzip der Treuhandschaft stellt neben dem aufgezeigten Evolutionismus das zweite Standbein der Entwicklungstheorie dar. Dieser Vorstellung zufolge verfügen Expert/inn/en über das tiefere Wissen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Aufgrund dieser Wissenshoheit erscheinen dann sozialtechnologische Interventionen („Entwicklungsprojekte“) als grundsätzlich legitim. Treuhänderische Interventionen im Namen der „Entwicklung“ fanden in der Geschichte der Entwick-

lungspolitik oftmals auch gegen den Willen der Betroffenen statt (vgl. Ziai 2010, S. 401f.). Vor diesem Hintergrund wird der Globale Süden im Entwicklungsparadigma als „passiv und unfähig selbst aus dem elenden Zustand zu entkommen“ (Ziai 2013, S. 18) vorgestellt. Das paternalistische Motiv der „helfenden Hand aus dem Norden“ steht in nahezu unmittelbarer Kontinuität zu kolonialen Sichtweisen. Die entpolitisierte Betrachtungsweise von Armut und globalen Strukturen führt fast zwangsläufig zu einem Lösungsansatz, der in „größerer Wohltätigkeit der vom System relativ Begünstigten“ (ebd.) besteht und nicht in einer Änderung der Machtverhältnisse.

Fazit

Im Rahmen dieses Artikels wurden zwei entscheidende Aspekte herausgearbeitet, die der auf die Herstellung von Handlungsfähigkeit zielende Ansatz des Globalen Lernens stärker berücksichtigen sollte. (1) Der in unserer Studie festgestellten Marginalisierung der Dimension des Politischen sollte dadurch begegnet werden, dass Lernenden alternative und eben auch nicht marktwirtschaftlich orientierte Perspektiven zur Verfügung gestellt werden. Dafür ist die Auseinandersetzung mit der Vielfalt gesellschaftlicher Akteure unabdingbar. (2) Aus emanzipativer Perspektive gilt es, die entwicklungstheoretischen Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Die empirischen Befunde stellen einen Ausgangspunkt für didaktische Reflexionen dar, das Profil des Globalen Lernens an diesen Punkten zu schärfen. Für die Didaktik stellt sich die Frage, wie mit den Selbstverständlichkeiten des Entwicklungsparadigmas gebrochen werden kann, um andere Deutungsweisen überhaupt denkbar zu machen. Positiv angeknüpft werden kann hier an die dependenztheoretischen Momente in den Denkweisen der Schüler/-innen. Es bietet sich aber an, die herrschaftsgeschichtlichen Momente im Entwicklungsparadigma mit den Schüler/-innen explizit zu problematisieren – beispielsweise Kontinuitäten mit Denkstrukturen aus der historischen Epoche des Kolonialismus herauszuarbeiten. Dabei muss aber das Problem berücksichtigt werden, dass eine Thematisierung von Stereotypen und Ideologemen auch genau das darauf basierende Denken verstärken kann, da es die weniger komplexen und sowieso zur Verfügung stehenden Denkweisen reproduziert. Ein möglicher Ansatzpunkt könnte sein, alternative Deutungsmuster zur Verfügung zu stellen, die direkt von Kritiker/inne/n und Bewegungen aus dem Globalen Süden artikuliert werden. Indem beispielsweise Akteure im Globalen Süden – wie die Zapatistas in Mexiko, widerständige Kleinbäuerinnen und -bauern in Mali, Vertreter/-innen des Konzepts des *buen vivir* oder Streikende in den chinesischen Weltmarktfabriken – zu Wort kommen, die sich in global und lokal umkämpften Räumen verorten, kann dem Problem der Entsubjektivierung, Homogenisierung und Entpolitisierung begegnet werden.

Anmerkungen

- 1 Die von 2012 bis 2014 durchgeführte Untersuchung wurde von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützt.
- 2 Details zum Untersuchungsdesign, den Ergebnissen und den didaktischen Implikationen können in der Monographie „Globalisierung und Politische Bildung“ (Fischer et al. 2015a) nachgelesen werden. Zusammenfassende Artikel finden sich in mehreren Fachzeitschriften (Fischer et al. 2015b/2014).

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, New York, München, Berlin.

Beck, U./Lange, D. (2005): Globalisierung und politische Bildung. In: Praxis Politik, 10. Jg., H. 1, S. 6–12.

BMZ/KMK (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

Bormann, I. (2012): Nachhaltigkeit und Bildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm, S. 188–191.

Escobar, A. (1995): Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World. Princeton.

Ferguson, J. (1990): The Anti-Politics Machine. „Development“, Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho. Cambridge.

Fischer, S./Fischer, F./Kleinschmidt, M./Lange, D. (2014): Ways of Thinking Globalisation. Insights Into a Currently Running Investigation of Student's Ideas of Globalisation. Journal of Social Science Education (JSSE), 13. Jg., H. 3, S. 123–133.

Fischer, S./Fischer, F./Kleinschmidt, M./Lange, D. (2015a): Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden.

Fischer, S./Fischer, F./Kleinschmidt, M./Lange, D. (2015b): Was SchülerInnen über Globalisierung denken – Anhaltspunkte für die Gestaltung sozioökonomischer Bildung. Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP), 64. Jg., H. 2, S. 199–210.

Hedtke, R. (2002): Editorial. Globalisierung. In: SOWI-Online. Bielefeld.

Heinrich, M. (2012): Globales Lernen – politische Herausforderungen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm, S. 96–99.

Kleinschmidt, M. (2013): Eurozentrismus in der Philosophie. Zur Machtwirkung ego-, logo- und ethnozentristischer Konzepte. Köln.

Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009a): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen und Farmington Hills, S. 9–21.

Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009b): Globales Lernen in Deutschland. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen und Farmington Hills, S. 107–134.

Riß, K./Overwien, B. (2010): Globalisierung und politische Bildung. In: Löscher, B./Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 205–216.

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 (ZEP), 37. Jg., H. 1, S. 4–12.

Ziai, A. (2007): Globale Strukturpolitik?: Die Nord-Süd-Politik der BRD und das Dispositiv der Entwicklung im Zeitalter von neoliberaler Globalisierung und neuer Weltordnung. Münster.

Ziai, A. (2010): Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“. In: PERIPHERIE Nr. 120, S. 399–426.

Ziai, A. (2013): Frohe Weihnachten Afrika! Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 36. Jg., H. 1, S. 15–19.

Malte Kleinschmidt

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Politischen Bildung in Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Vorstellungsforschung von Lernenden, postkoloniale Theorie, Rassismuskritik, Globalisierung, soziale Bewegungen.

Dr. Sebastian Fischer

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Politischen Bildung in Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Vorstellungsforschung von Lernenden, Rechtsextremismus, Globalisierung.

Florian Fischer

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Politischen Bildung in Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Vorstellungsforschung von Lernenden, Rechtsextremismus, Globalisierung.

Dr. Dirk Lange

ist Professor für die Didaktik der Politischen Bildung in Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildungsforschung, historisch-politische Didaktik, politische Lehr-Lernforschung, didaktische Alltagsorientierung und migrationspolitische Bildung