

Bernd Overwien

## Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung?

### Zusammenfassung

Der Aufsatz beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen dem Globalen Lernen und der politischen Bildung. Diese hat Ansätze Globalen Lernens lange ignoriert. Das lag zum Teil daran, dass Globalisierungsfragen eher von politisch linken Autoren thematisiert wurden, die der „Mainstream“ nicht in die Diskussionen aufnahm. Die linken Autoren hingegen ignorierten weitgehend Umweltaspekte des Globalen Lernens und können sich bis heute nicht mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung anfreunden. Gleichzeitig scheint der Beutelsbacher Konsens die Integration von Globalem Lernen und der BNE in die politische Bildung zu behindern. Diese Entwicklungen und neuere Öffnungen und Veränderungen werden thematisiert.

**Schlüsselworte:** *Globales Lernen, politische Bildung, Globalisierung, Ökologie, Nachhaltigkeit, Beutelsbacher Konsens*

### Abstract

This article addresses the relationship between Global Education and civic education/citizenship education in Germany. Within social-scientific discourses the phenomenon of globalization has long been discussed. Civic education did not integrate these approaches in its discussions. One reason is the more left wing origin of authors who tried to bring it into the discourses. „Mainstream“ scientists ignored their positions. On the other side, left wing authors ignored ecological questions and the concept of sustainable development. At the same time a misinterpretation of the rules of the Beutelsbacher Konsens (1. prohibition against overwhelming the learners, 2. treating controversial subjects as controversial, 3. giving weight to the personal interests of learners) impede an integration of Global Education in the field of civic/citizenship education. The article addresses developments of the different discussions and newer openings.

**Keywords:** *Global Education, civic education/citizenship education, ecology, sustainability, consensus of Beutelsbach*

Globales Lernen hat sich bekanntlich aus der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedens- und Menschenrechtspädagogik und einigen anderen Wurzeln heraus entwickelt. Trotz dieser eindeutigen politischen Bezüge und auch Empfehlungen der Kultusministerkonferenz sind die Beziehungen zwischen dem

Globalen Lernen und der politischen Bildung nicht die besten. Politikwissenschaft und politische Bildung sind für das Globale Lernen wichtig, umgekehrt jedoch ist die Aufnahme der Ideen Globalen Lernens lange Zeit über Betrachtungen der Entwicklungstheorien nicht wesentlich hinaus gekommen. Dies gilt in erster Linie für die Politikdidaktik als die wissenschaftliche Instanz, die Hintergründe und Gestaltung der schulischen politischen Bildung bearbeitet. Trotz einer breiten Praxis Globalen Lernens auch in der Schule und erst recht im außerschulischen Feld politischer Bildung, herrschte in der zuständigen Fachdidaktik eher Ignoranz vor, was sich erst in letzter Zeit zu ändern scheint. Dies hat sicher auch mit den Wirkungen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK/BMZ, 2007/2015) zu tun. Gerade in der Politikwissenschaft und auch in den anderen Sozialwissenschaften gibt es seit den neunziger Jahren eine breite Diskussion über Globalisierungsfragen, die im Orientierungsrahmen sichtbar sind, von der politischen Bildung aber kaum aufgenommen wurden. Umweltpolitik ist wissenschaftlich schwächer vertreten. Es wäre also zumindest zu erwarten gewesen, dass die Globalisierungsperspektive ein Bindeglied zwischen dem Globalen Lernen und der politischen Bildung geworden wäre. Die folgenden Betrachtungen beschäftigen sich auch mit einer erst in jüngster Zeit erfolgten Annäherung.

Dazu werden einige Stationen der Begegnung von Globalem Lernen und politischer Bildung nachgezeichnet und im zweiten Teil geht es dann um eine besondere Frage, die die politische Bildung betrifft, die aber auch darüber hinaus gestellt wird. Die Regeln des Beutelsbacher Konsenses spielen gerade in der politischen Bildung eine wichtige Rolle. Kann es also sein, dass ein falsches Verständnis seines normativen Hintergrunds und mannigfaltiger Fehlinterpretationen des Konsenses als Bremse wirken?

### Globales Lernen und politische Bildung

Die Thematisierung globaler Fragen in der politischen Bildung ist eigentlich nicht neu. Wolfgang Hilligen stellte schon in den 1960er-Jahren zeitdiagnostisch fest, dass „die weltweite Abhängigkeit aller von allen; die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen; und die technischen Macht- und Vernichtungsmittel, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen“ (Hilligen, 1961, S. 62) wesentliche Kennzeichen der Gegenwart seien.

Dieser Gedanke geriet lange eher in Vergessenheit, was nicht heißt, dass es nicht einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gab, die sich den entsprechenden Fragen widmeten. So bezog Weinbrenner (1995), der den methodischen Ansatz der Zukunftswerkstatt in die politische Bildung einbrachte, Umweltfragen und globale Perspektiven als Zukunftsthemen in seine Überlegungen ein. Rathenow (2000) bearbeitete dann die Lücke zwischen der weiter fortgeschrittenen erziehungswissenschaftlichen und der politikdidaktischen Diskussion, nahm dabei deutsche Ansätze auf, bezog sich aber hauptsächlich auf Pike und Selby. Unter Bezug auf Klafkis Schlüsselprobleme sah er Globales Lernen als „klassischen“ Teil der politischen Bildung (Rathenow, 2000, S. 337). Davon kann bis heute leider nicht die Rede sein, wenn auch Stück für Stück Fortschritte erzielt werden konnten. Dazu hat sicher auch ein praxisbezogener Band von Selby und Rathenow (2003) beigetragen. Das Konzept wurde hier weiterentwickelt und handlungsorientiert auf die deutsche Praxis hin bezogen. Irritation dürfte der Hinweis ausgelöst haben, Globales Lernen sei „transformatorische Bildung“ im Sinne gesellschaftlicher Veränderungen. Diese Feststellung erfolgte lange vor dem Wort von der „Großen Transformation“ des WBGU (2011).

Die Aufnahme von globalen und Nachhaltigkeitsthemen erfolgte dann längere Zeit eher bruchstückhaft. So diskutierte Henkenborg (2001) ein zeitgemäßes Kategoriensystem für politische Bildung. Er sah Globalität im Zusammenhang mit Ungewissheit, Differenz, und Risiko. Drei Jahre später fanden globale Fragen, die in Soziologie und Politikwissenschaft inzwischen breit diskutiert wurden, in sehr sparsamer Form Eingang in das damals neue Kompetenzkonzept der politikdidaktischen Fachgesellschaft. Die parallele und in der Folge geführte Diskussion um Basis- und Fachkonzepte der politischen Bildung nahm Weltprobleme und Ansätze ihrer Lösung kaum auf. Dabei gab es fundierte politik- und gesellschaftswissenschaftliche Beiträge aus den Bezugswissenschaften der politischen Bildung mit wissenschaftlichen Erträgen, die sich in den entsprechenden Konzepten spiegeln müssten. Warum es dazu nicht kam ist eine inzwischen fast schon historische Frage, mit der aber Nachwirkungen verbunden sind: Lange Zeit gab es in der wissenschaftlichen Politikdidaktik eine eher überschaubare Anzahl von Autor/inn/en die sich weitgehend aufeinander bezogen und Beiträge aus als randständig empfundenen Quellen eher ignorierten. Moegling/Steffens (2004) entwarfen das Bild einer wissenschaftlichen Politikdidaktik, die unbeirrt in ihrer nationalstaatlichen Stube säße, „an der Wand ein Häkeldeckchen mit dem Beutelsbacher Konsens“. Sie beschäftige sich in erster Linie mit sich selbst. Die folgenden Anmerkungen werden zeigen, dass es eine Weile dauerte, bis sich der nationalstaatliche Container ein Stück weit öffnete.

In einem von Butterwegge und Hentges (2002) herausgegebenen Band „Politische Bildung und Globalisierung“ bezog sich gerade einmal eine Hand voll Beiträge direkt auf Globalisierungsfragen, einige davon sind aber bis heute sehr bedenkenswert. So konnte Seitz<sup>1</sup> sehr fundiert begründen, warum es angesichts globaler Probleme und Prozesse einer Neuorientierung bedürfe und warum ein nationales Gesellschaftsverständnis im Bildungsbereich überwunden werden müsse. In einer polyzentrischen und multikulturellen Weltgesellschaft entbehrten ethnozentrisches Dominanzdenken und hegemoniale Bestrebungen jeder Legitimation. Vor dem Hintergrund der „Nichtuniversalisierbarkeit“ westlichen Konsumniveaus und der Gefährdung der

Lebensgrundlagen komme es auf globale Entwicklungskonzepte an und Globales Lernen könne bei dem notwendigen Umbruch behilflich sein.

Butterwegge setzte sich mit dem Globalisierungsbegriff auseinander, dem eine Verschleierung der Beziehungen zwischen Macht und Herrschaft inhärent sei. Der Begriff habe sich gerade wegen seiner Ambivalenzen verbreitet. Er verbreite Hoffnung auf Freiheiten und Angst vor einer Verschlechterung der Lebens- und Arbeitsbedingungen gleichzeitig. Globalisierung als neoliberale Modernisierung universalisiere die Konkurrenz zwischen Wirtschaftssubjekten. Auch aufgrund des Agierens transnationaler Wirtschaftsakteure entstehe der Eindruck einer Eigengesetzlichkeit der Globalisierung. Diese lasse sich aber nach wie vor steuern und politisch beeinflussen. Soziale Alternativen seien nach wie vor denkbar. Liegt hier schon eine deutliche Aufforderung an politische Bildung, entsprechende Kompetenzen zu unterstützen, gilt dies erst recht für die Folgen von Globalisierung. Sie rufe Ängste und Sorgen hervor, da die internationale Billigkonkurrenz direkt spürbar werde. Politische Bildung müsse sich damit und mit den verschiedenen Seiten ökonomischer Globalisierung befassen, insbesondere Strukturen und Akteure durchschaubarer werden lassen und Handlungsalternativen herausarbeiten. Auch gehe es um einen Wohlfahrtsstaat, der unter der Wirkung neoliberaler Konzepte immer mehr einem Legitimationsdruck unterliege. Eine der Hauptaufgaben politischer Bildung sei es deshalb, Solidarität neu zu begründen und nationale Identität zu überwinden. Diese wirke als Einfallstor für Deutschnationalismus und Rechtsextremismus. Eine neoliberal geprägte Konkurrenzgesellschaft führe zu Entsolidarisierung und Entpolitisierung der Gesellschaft. Politische Bildung müsse repolitisierend wirken und auch die emotionale Ebene ansprechen.

Argumentativ schließt ein Beitrag von Albert Scherr direkt hier an. Ein ausgrenzender Nationalismus verspreche als politisches Angebot Schutz vor den negativen Folgen von Modernisierung und Globalisierung. Dieser werde von interessierten Kreisen aufgeladen mit Elementen tradierter fremdenfeindlicher, rassistischer und nationalistischer Ideologieanteile und sei besonders für solche Jugendlichen attraktiv, die sich als Verlierer der Entwicklungen sehen. Allerdings seien Begriffe wie „Rassismus“ und „Neofaschismus“ nicht immer geeignet, die spezifische Modernität neuerer rechter Strömungen aufzuzeigen. Deren (relative) Stärke liege in ihren Reaktionen auf krisenhafte Folgen des Modernisierungsschubs, den unsere Gesellschaften durchlaufen. Moderner Rechtsextremismus stelle die Angst vor einer chaotischen Zukunft und unkontrollierbarer Einwanderung in den Vordergrund und verbinde sie mit der Konkurrenz um Arbeitsplätze. Als Gegenbild zu einer „multikulturellen“ Weltgesellschaft gelte die heile Welt eines deutschen Nationalstaates. Wohlstandschauvinismus verbinde sich mit tradiertem Rassismus und Faschismus. Globalisierung werde von Rechtsextremen als Bedrohung inszeniert, sozial schwächere Personen sehen sich oft durchaus real als (potentielle) Opfer der Entwicklungen. (Die Aufsätze von Butterwegge, Scherr und Seitz lesen sich 14 Jahre nach ihrem Erscheinen, als seien sie heute verfasst worden.)

Im Jahre 2004 versammelte das von Gerd Steffens und Edgar Weiß herausgegebene Jahrbuch für Pädagogik über 20 Aufsätze zu Themen wie: Kinder in der globalisierten Welt, Weltdeutungen und Normativität, Weltmarkt und Bildung und zu einigen Handlungsfeldern der politischen Bildung. Insgesamt

leistet der Band eine kritische Bestandsaufnahme, auch hinsichtlich des Globalen Lernens, dem geraten wird, eine präzisere Beschreibung der Weltverhältnisse zu liefern. Der Band selbst liefert dazu einige Mosaiksteine, konzeptionelle Neuentwicklungen scheinen aber nur an einigen Stellen durch. So etwa, wenn Wintersteiner Friedenspädagogik als Antwort auf Globalisierungsfolgen in den Mittelpunkt rücken will oder Butterwege nach einer Neubegründung von Solidarität ruft. Brand schließt an Seitz (2002) an und fordert, dass dessen Perspektive auf weltgesellschaftliche Entwicklungen umgedreht auch Wirkungen von Globalisierung im innergesellschaftlichen Feld beachten müsse. Eine kritische Pädagogik globalisierungsbezogenen Lernens müsse die Verschiebung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen im Blick haben. Die Umsetzung des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung wird von Brand in dem Jahrbuch als eher gescheitert betrachtet. Die noch heute weit verbreitete Distanz von Autor/inn/en der politischen Linken zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zeigt eine Traditionslinie, wenn Meueler ihre Ziele zu nicht einlösbaren Heilsversprechen erklärt.

Die wissenschaftliche politische Bildung wird massiv kritisiert. Sie sei nicht in der Lage, den nationalen „Container-Horizont“ zu überblicken und schaffe es in den (damals) neuen Bildungsstandards kaum, realistische Gesellschaftsbilder zu generieren (Steffens & Weiß, 2004, S. 28).

Offenbar wurde die Kritik am ‚Mainstream‘ politischer Bildung dortselbst in ihren Einzelheiten eher ignoriert. Linke Positionen wurden verbreitet eher als Anleitung zur politischen ‚Mission‘, denn als Bildung wahrgenommen und als unvereinbar mit dem Beutelsbacher Konsens gesehen. Damit wurden allerdings gegenüber kritisch-innovativen Überlegungen aus Teilen der Politikwissenschaft, Politikdidaktik und Pädagogik eher Dämme gebaut. Kontroversität wäre für die Qualität politischer Bildung nützlicher gewesen.

Bis dahin kamen Anregungen hinsichtlich globaler Fragen also eher aus einer kritischen Perspektive, die relativ abgegrenzt zum ‚Mainstream‘ agierte. Im Jahre 2005 tat sich dann tatsächlich etwas Neues. Wolfgang Sander nahm das Stichwort Globales Lernen in das zentrale „Handbuch politische Bildung“ auf (Asbrand & Scheunpflug, 2005). Zwar handelt es sich hier um eine Anleihe aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext, das Signal in Richtung politische Bildung war damit immerhin gesetzt.

Vertreter/-innen der kritischen Politikdidaktik und Politikwissenschaft setzten sich dann in einem an der Universität Kassel entstandenen Sammelband nochmals mit den Grundfragen einer sich globalisierenden Welt auseinander (Steffens, 2007). Der Band vereint sozialwissenschaftliche Analysen zum Globalisierungsprozess auf verschiedenen Ebenen. So werden die Folgen neoliberaler/neoklassischer Wirtschaftspolitik genauer beleuchtet und ansatzweise alternative Pfade angedacht. Fundamente liefert Scherrer, der historische Linien globaler Prozesse nachzeichnet und Strukturen der internationalen Arbeitsteilung analysiert. Der Sammelband geht an verschiedenen Stellen über eine kritische Bestandsaufnahme deutlich hinaus, wenn etwa Brand Bildungsansätze aus weltweiten sozialen Bewegungen einbringt. Auch sei Demokratie neu zu denken, Alternativen seien auch im Bildungsprozess mit zu thematisieren. Einige konkrete Unterrichtsansätze in dem Buch zeigen beispielhaft, wie Globales Lernen politischer gedacht werden kann. Erstaunlich, aber

leider nicht ganz untypisch für die kritischere Perspektive auf Globalisierung ist, dass die ökologische Krise in allen diesen Aufsätzen fast völlig ausgeblendet bleibt.

Erst 2009 gelang es, ein breiteres Spektrum von Politikdidaktikern mit Aussagen zu Globalisierungsfragen und ihrer Bearbeitung in der politischen Bildung zu versammeln. Dabei wird Globales Lernen in seinen Facetten dargestellt und Auswirkungen von Globalisierung auf Demokratie werden anhand verschiedener Blickrichtungen diskutiert. Ausführlich geht es auch um konkrete Bildungsansätze vor dem Hintergrund globalisierter Strukturen. Auch die Linien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung werden nachgezeichnet (Overwien & Rathenow, 2009). Damit ist keineswegs ein widerspruchsfreies Werk entstanden, dies wäre aber angesichts der zu diskutierenden Probleme auch nicht möglich und mit Blick auf notwendige Kontroversen zum Entwickeln von Positionen auch nicht sinnvoll gewesen. Weitere politikdidaktische Publikationen setzten sich in der Folge eher mit Umsetzungsfragen Globalen Lernens auseinander (Moegling, Overwien & Sachs, 2010) und auch mit Überlegungen zum Mensch-Natur-Verhältnis (Peter et al., 2011).

Die eingangs erwähnten Positionen von Hilligen brauchen also vergleichsweise lang, um in der Politikdidaktik an Breite und Tiefe zu gewinnen. Erst in den letzten Jahren wurden sie wirklich breiter aufgegriffen und verbinden sich auch mit Nachhaltigkeitsfragen.

Ein neuerer Sammelband zeigt, welche Facetten weltgesellschaftlicher Anforderungen für die politische Bildung existieren. Die Diskussionen über Global Governance, die veränderte Rolle von Nationalstaaten und zivilgesellschaftlicher Organisationen oder die sich verändernden Sozialisationsmuster erfordern Reflexionen über adäquate Inhalte und Formen der politischen Bildung (Sander & Scheunpflug, 2011). Politische Bildung, so Ingo Juchler in einem der Aufsätze, müsse sich den Ambivalenzen eines Prozesses hin zu einer Weltgesellschaft stellen. Die Anerkennung „kultureller Andersheit“ sei dabei in einer globalisierten Welt wesentlich. Vor dem Hintergrund der Geltung universaler Menschenrechte betont der Autor, dass es dabei auch auf eine Auseinandersetzung mit dem Erbe des Kolonialismus ankomme. Entsprechende Fäden nimmt auch Wolfgang Sander auf. Er skizziert Konfliktlinien zwischen Kulturrelativismus und Universalismus und argumentiert, dass für die politische Bildung eine universalistische Grundorientierung wichtig sei, der die volle Gleichberechtigung aller Menschen zugrunde liege, und zwar als Menschen und nicht als Angehörige eines kulturellen Kontextes.

Hier sind deutliche Anknüpfungspunkte zwischen der politischen Bildung und dem Globalen Lernen erkennbar, deren konsequentere Aufnahme zu einer Internationalisierung der Sichtweisen in der formalen wie der non-formalen politischen Bildung führen könnte (vgl. Christoforatu, 2016). Lösck knüpft an entsprechende Argumente an und konstatiert einen radikalen Wandel des Politischen angesichts des Wandels globaler Beziehungen. Aus der Perspektive einer kritischen politischen Bildung fordert sie eine Neuausrichtung der politischen Bildung, die ein nationalstaatliches und eurozentrisches Denken hinter sich lässt. Als Herausforderungen sieht sie eine zunehmende Internationalisierung von Politik, verbunden mit einer Informalisierung, also einer Verlagerung von Entscheidungen in

intransparente Netzwerkstrukturen. Die Rolle von Nichtregierungsorganisationen in der internationalen Politik müsse neu bewertet und die der multinationalen Unternehmen in kritische Analysen einfließen. Globales Lernen müsse als Antwort auf die mit Globalisierung verbundenen Prozesse politischer werden (Lösch, 2011, S. 54ff.).

### **Der Beutelsbacher Konsens und Globales Lernen**

Der Beutelsbacher Konsens mit seinem Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und seinem Gebot der Schülerorientierung, ist in der politischen Bildung ein wesentlicher Ankerpunkt des ethisch vertretbaren Vorgehens. Ein Problem ist allerdings die oftmals unvollständige und fehlerhafte Rezeption dieser Leitsätze. In einer aktuellen Publikation zeigt sich dies brennglasartig. Die Autorin einer Rezension der Publikation „Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung“ geht davon aus, dass Zielvorstellungen nachhaltiger Entwicklung, mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens Befremden auslösten (Röll-Berge, 2015). Ganz offenbar steht hier die Befürchtung im Hintergrund, es sei mit Überwältigung zu rechnen. Inhaltliche Felder, die mit Emotionen, Werten und Ethik verbunden sind, verstärkten diesen Eindruck (siehe dazu Besand, 2014). Dieser Hinweis sollte Anlass genug sein, sich mit dem Verhältnis von Globalem Lernen und dem Beutelsbacher Konsens zu beschäftigen.<sup>2</sup>

Soweit explizite Begründungen seitens der politischen Bildung zur Distanz gegenüber dem Globalen Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung vorliegen, geht es um deren Normativität, die dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses zuwiderlaufe. Möglicherweise haben manche Akteurinnen und Akteure zusätzlich noch Katastrophenszenarien aus den Anfängen der Umweltbildung vor Augen oder eine Bildungsarbeit, die sich, teils in den 1970er-Jahren und zum Zwecke der Spendensammlung auch noch heute, distanzlos allein an Hungerkatastrophen und ähnlichen skandalösen Phänomenen festmachte. Dies ist im Globalen Lernen und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung längst überwunden und gilt als unseriös.

Die Ansichten über den normativen Hintergrund und die Grenzen der Kontroversität im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses variieren ein wenig. Übereinstimmung bei der Festlegung von Grenzen dürfte sich aber wohl eindeutig auf das Menschenrechtsprinzip beziehen, wie es sich auch im Grundgesetz zeigt (Detjen, 2007, S. 327). Die Frage, welchem Werthintergrund der Konsens eigentlich genau verpflichtet ist, ist dennoch nicht genügend geklärt, und so bietet der Bezug auf das Überwältigungsverbot immer wieder Einfallstore für das Ausbremsen wichtiger Zukunftsthemen, etwa auch, wenn es um ethische Dimensionen nachhaltiger Entwicklung geht (Overwien, 2016). Dabei gibt es enge Bezüge zum Menschenrechtsdiskurs und zum international anerkannten Leitbild nachhaltiger Entwicklung, das sich etwa auch im Anfang der 1990er-Jahre hinzugefügten Artikel 20a des Grundgesetzes widerspiegelt. Zudem gibt es von Deutschland mitgetragene grundsätzliche Beschlüsse und Abkommen auf der Ebene verschiedener Weltorganisationen, wie der UN oder der UNESCO.

Auf praktischer Ebene unterstellen Barbara Asbrand und Lydia Wettstädt den insbesondere in der außerschulischen Bildung verbreiteten handlungstheoretisch begründeten Ansätzen

Globalen Lernens, hier werde Bildung aufgrund normativer Leitbilder zu Instrumentalisierung (2012, S. 95). Würden sie dies auch so sehen, wenn politische Bildnerinnen und Bildner ihr Angebot mit menschenrechtlichen Normen oder denen unserer Verfassung begründeten?

Ein falsch verstandenes Bild des Beutelsbacher Konsenses dient zuweilen als bildungspolitische Guillotine, manchmal werden dabei dann auch wesentliche Teile des Konsenses nicht genannt. So wendet sich Annette Scheunpflug kritisch gegen ein aktionsorientiertes Globales Lernen. Diese Kritik ist grundsätzlich zu bedenken. Wenn aber dabei die Schülerorientierung, als dritte Säule des Beutelsbacher Konsenses, einfach nicht genannt wird, zeigt sich, dass eine solche Kritik nicht genügend fundiert ist (2007, S. 16). Gerade der dritte Teil des Konsenses ist für Christian Boeser (2012) ein entscheidendes Argument für Globales Lernen. Die heutige, global vernetzte Lebensrealität vieler junger Menschen biete vielfältige Anschlusspunkte. Globales Lernen sei deshalb heute „unverzichtbar“. Aus einschlägigen Studien kann deutlich abgelesen werden, dass sich junge Menschen heute mit globalen Fragen und auch mit Umweltfragen auseinandersetzen (wollen) (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2010; Michelsen, Grunenberg & Mader, 2016).

Der Beutelsbacher Konsens wird in Schulen und auch von Studierenden oft als Neutralitätsgebot missverstanden. Dieses Verständnis ist falsch, da Lehrkräfte ohne eigene begründete politische Urteile eher unglaublich sind. Sie dürfen diese nur eben nicht überwältigend übertragen (Nonnenmacher, 2011). Lehrerinnen und Lehrer sind (hoffentlich) politische Menschen!

### **Ausblick**

Festgehalten werden kann, dass das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot keineswegs eine Einladung zu Beliebigkeit und zum toleranten Nebeneinander aller gesellschaftlich vorhandenen Anschauungen sind. Es geht gerade um Kontroversen, wobei Polarisierungen nicht von vornherein falsch sind, sondern Lernprozesse fördern können. Bildungsarbeit ist nicht nur die Moderation vorgefundener lebensweltlicher Deutungen, sondern es geht um die Reflexion gesellschaftlicher Prozesse, natürlich verbunden mit der Möglichkeit, Schlussfolgerungen für die eigene Position zu ziehen (vgl. Schillo, 2013). Es ist deshalb auch erfreulich, dass sich in den letzten Jahren unterschiedliche Positionen zu globalen Fragen in denselben Sammelbänden befinden und sich die Ignoranz gegenüber anders gearteten Positionen ein wenig aufzulösen scheint. Auch bewegt sich der Blickwinkel einer sich kritisch verstehenden politischen Bildung von der Kritik auch hin zu Vorschlägen für die konkrete Bildungsarbeit, was früher nicht immer so zu sehen war.

Zu hoffen ist auch, dass innerhalb der politischen Bildung die Scheuklappen gegenüber der Bildung für nachhaltige Entwicklung abgelegt werden. Neben Fehlinterpretationen des Beutelsbacher Konsenses wirkt sich auch hier wohl der verengte Blick auf den Nationalstaat als Referenzrahmen für Bildung aus (vgl. Lillie & Meya, 2016).

Wie notwendig eine global bezogene politische Bildung ist, zeigt eine aktuelle Untersuchung der Universität Hannover. Die Befragung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und Hauptschülerinnen und Hauptschülern ergab, dass beide Gruppen den Markt als einen kaum anzuzweifelnden Rahmen betrachten, wenn es um Dimensionen und Wirkungen der Globa-

lisierung geht. Gesetzmäßigkeiten des Marktes werden als quasi natürlich und nicht hinterfragbar und somit auch nicht als gestaltbar gesehen (Fischer, Firsich, Kleinschmidt & Lange 2015).

Zu einer Internationalisierung von Bildung in Deutschland insgesamt und zu einer stärkeren Beachtung globaler Dimensionen in der politischen Bildung dürften auch internationale Entwicklungen beitragen. Diskussionen um eine Global-Citizenship-Education könnten, bei allen Problemen aktueller politischer Diskussionen, entsprechende Impulse geben (Andreotti 2006). Eine berechtigte Kritik, wonach in den UNESCO-Papieren zur Global-Citizenship-Education Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen unterbelichtet sind, wird inzwischen auch innerhalb des UNESCO-Kontextes mit bedacht (Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer & Reitmair-Juarez, 2014). Gleichzeitig muss an einer Globalisierung bzw. Internationalisierung der politischen Bildung gearbeitet werden, die dann auch über strukturelle Veränderungen dauerhaft dazulernen kann (Oeftering, 2016, S. 160).

### Anmerkungen

- 1 Soweit es sich nicht um engere inhaltliche Bezüge handelt, werden im Folgenden bei Sammelbänden nur die Autor/inn/en genannt, um das Literaturverzeichnis in Grenzen zu halten.
- 2 Eine Reihe der folgenden Argumente finden sich auch in Overwien 2016b.

### Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2010). *16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice – A Development Education Review*, 3, 40–51, zugegriffen am: 29.02.2016, <http://www.developmenteducationreview.com/issue3>.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 469–484). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 401–412). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Asbrand, B. & Wettstädt, L. (2012). Globales Lernen – Konzeptionen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 93–96). Münster/Ulm: klemm + oelschläger.
- Besand, A. (2014). Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 9(3), 373–383.
- Boeser, C. (2012). Politikdidaktik. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 209–212). Münster/Ulm: klemm + oelschläger.
- Butterwegge, C. & Hentges, G. (2002). *Politische Bildung und Globalisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Christoforou, E. (Hrsg.) (2016). *Education in a Globalized World. Teaching Right Livelihood*. Immenhausen: prolog Verlag.
- Detjen, J. (2007). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Fischer, S., Fischer, F., Kleinschmidt, M. & Lange, D. (2015). *Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Henkenborg, P. (2001). Zur Philosophie des Politikunterrichts: Zum Kern politischer Bildung in der Schule. *Sowi-Online*, zugegriffen am: 02.06.2016, [http://www.sowi-online.de/journal/2001\\_1/henkenborg\\_zur\\_philosophie\\_politikunterrichts\\_zum\\_kern\\_politischer\\_bildung\\_schule.html](http://www.sowi-online.de/journal/2001_1/henkenborg_zur_philosophie_politikunterrichts_zum_kern_politischer_bildung_schule.html).
- Hilligen, W. (1961). Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung, Gesellschaft-Staat-Erziehung. *Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Bildung*, Opladen, S. 339–359, hier nach Hilligen, W. (1976). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950–1975*, Opladen: Leske + Budrich.
- KMK/BMZ (2007/2015). Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn. Zugegriffen am: 29.02.2016, <http://www.orientierungsrahmen.de>.
- Lillie, A.-L. & Meya, J. (2016). Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Polis*, 17(1), 10–13.
- Lösch, B. (2011). The Political Dimension of Global Education Global Governance and Democracy. *Journal of Social Science Education – JSSE*, 10(4), 50–58. Zugegriffen am: 02.06.2016. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/1184/1087>.
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2016). *Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation: Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer*. Bad Homburg: VAS.
- Moegling, K., Overwien, B. & Sachs, W. (Hrsg.) (2010). *Globales Lernen im Politikunterricht*. Immenhausen: prolog Verlag.
- Moegling, K. & Steffens, G. (2004). Beschauliche Innenansichten – Im Mainstream der Politikdidaktik. *Polis*. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 5(3), 19–21.
- Nonnenmacher, F. (2011). Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel* (S. 83–99). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Oeftering, T. (2016). Globalisierung. In Hufer, & Lange, D. (Hrsg.), *Handbuch Politische Erwachsenenbildung* (S. 152–162) Schwalbach.
- Overwien, B. (2016, im Erscheinen). Nachhaltige Entwicklung: Leitbild für eine ethische und politische Grundbildung? In A. Bittner, & Pyhel, T. (Hrsg.), *Umwelthik für Kinder*. München: ökom.
- Overwien, B. (2016b, im Erscheinen). Globales Lernen & Bildung für nachhaltige Entwicklung. Behindert der Beutelsbacher Konsens thematische und methodische Innovation? In B. Widmaier, & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* Bonn: BPB.
- Overwien, B. & Rathenow, H.-F. (Hrsg.) (2009). *Globalisierung fordert politische Bildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Peter, H., Moegling, K. & Overwien, B. (2011). *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Immenhausen: prolog-Verlag.
- Rathenow, H.-F. (2000). Globales Lernen – global education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In B. Overwien (Hrsg.), *Lernen und Handeln im globalen Kontext* (S. 328–341). Frankfurt/Main: IKO-Verlag.
- Röll-Berge, K. (2016). Rezension zu Ohlmeier, B. Brunold, A.: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden 2014. *Politikum*, 2(4), 93–94.
- Sander, W. & Scheunpflug, A. (2011). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen*. Bonn: BpB.
- Scheunpflug, A. (2007). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In VENRO (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen* (S. 11–21). Bonn.
- Schillo, J. (2013). Brauchen wir eine kritische politische Bildung und wenn ja, wie viele? In B. Widmaier & B. Overwien, (Hrsg.), *Was ist heute kritische politische Bildung?* (S. 249–255). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt/Main: Brandes & Apfel.
- Selby, D. & Rathenow, H.-F. (2003). *Globales Lernen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen: Scriptor.
- Steffens, G. (Hrsg.) (2007). *Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Steffens, G. & Weiß, E. (Red.) (2004). *Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Hauptgutachten, Berlin.
- Weinbrenner, P. (1995). Didaktische Konzepte zur Bearbeitung ökologischer und zukunftsorientierter Themen. In D. Schmidt-Sinns, H.D. Hertrich & J. Klaerens (Hrsg.), *Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung* (S. 379–421). Bonn: BpB.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juarez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission. Zugegriffen am: 29.02.2016, <http://www.uni-klu.ac.at/frieden/downloads/Unesco-Broschüre%281%29.pdf>.

### Dr. Bernd Overwien,

seit 2008 Professor an der Universität Kassel und leitet das Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung/ Globales Lernen, Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem (informellem) Lernen.