

Fachkonzept Globalisierung und globales Lernen

1. Politikdidaktische Anforderungen

Nachdem heute kaum ein politisches Thema ohne Bezug auf seine globale Dimension diskutiert werden kann, ist das Feld der globalen Entwicklungen und Problemstellungen mittlerweile zu einem obligatorischen Themengebiet fachdidaktischer Forschung und politischen Unterrichts geworden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2003; KMK & BMZ, 2007; Eberlei, 2006; Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2003; Weber, 2006). Gerade aufgrund seiner inflationären Verwendung als ideologisch aufgeladenes Schlagwort muss das Phänomen der Globalisierung unter verschiedenen Perspektiven und Dimensionen gedeutet werden, zumal auch internationale Untersuchungen – wie z. B. die PISA-Studie – Defizite im Bereich des Politikunterrichts offengelegt haben und die kompetenzorientierte Leistungsmessung ins Zentrum der Politikdidaktik gerückt ist.

Unverkennbar ist die zeitliche Verzögerung, mit welcher die Bildungsinstitutionen auf die Globalisierung reagieren. Wirtschaftliche und politische Prozesse in der Weltgesellschaft schreiten schneller voran als die institutionalisierte Reflexion unter fachlichen und erst recht unter fachdidaktischen Gesichtspunkten, so dass das Hinterherhinken curricularer Richtlinien und Lehrpläne möglichst gering gehalten werden sollte. Um künftige globale Entwicklungen gestalten zu können, sind Lernende heute mehr denn je darauf angewiesen, ein diesbezügliches Basiswissen und entsprechende Handlungskompetenzen zu erwerben. Diese Anforderungen wurden bereits zu Beginn der 1990er Jahre als weltgesellschaftliche Entwicklungstendenzen im Sinne »fundamentaler Herausforderungen« (vgl. Hilligen, 1991) bzw. »epochaltypischer Schlüsselprobleme der modernen Zeit« (Klafki, 1991, S. 49 ff.) formuliert und wiesen auf die Notwendigkeit hin, die voranschreitende Verankerung von Themen zur Globalisierung in Forschung und Lehre zu forcieren.

Daraus ergibt sich gleichermaßen Anspruch und Aufgabe, zentrale Fach- und Kernkonzepte zu entwickeln, die den Kernbestand domänenspezi-

fischen Wissens im Hinblick auf die Globalisierung benennen und die in Wechselwirkung mit empirischer Lehr-Lern-Forschung als Grundlage und Zielperspektive für die Formulierung von Kerncurricula, Bildungsstandards und Testaufgaben für den Politikunterricht dienen können. Die Erstellung von Begriffsmodellen kann dabei als semantischer Wissensaufbau verstanden werden, der die Unterrichtsvorbereitung sowie die Konstruktion von Testaufgaben erleichtern soll. Im Gegensatz zum geläufigen Modell der kategorialen Fachdidaktik, bei dem es weniger um inhaltliche Festlegungen geht, beinhalten Begriffsmodelle dezidiert bereichsspezifisches Wissen.

Angesichts der unübersichtlichen Vielfalt und Komplexität der Begrifflichkeit der Globalisierung ist nicht zuletzt auch die Frage nach geeigneten Lernmodi und Methoden unabdingbar. Diese lassen sich in Form des Konzepts des Globalen Lernens sowie in den Erfordernissen nach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung fassen. Hierzu geeignete Gestaltungs- und Schlüsselkompetenzen (vgl. De Haan, 2004; Rychen & Salganik, 2005; OECD, 2005) sollten deshalb methodisch-didaktisch weiterentwickelt und in Schule und Unterricht angewandt werden.

Um kompetenzorientierte Lernaufgaben und Wissenstests entwickeln zu können, ist die Festlegung eines Basiswissens erforderlich, bei dem die Entwicklung von Fachkonzepten unerlässlich ist. Das Alltagswissen der Schüler repräsentiert und spiegelt sich dabei u. a. in mentalen Modellen.

2. Kognitionspsychologische Ausgangslage und Voraussetzungen

Voraussetzung für die weitere Entwicklung von Bildungsstandards sind lernpsychologisch fundierte Kompetenzmodelle, die – normativ begründet und empirisch abgesichert – auf den verschiedenen Niveaus der domänenspezifischen Fachwissenschaft aufbauen. In ihrer kognitionstheoretischen Grundposition wird Kompetenz dabei nicht mehr als erwünschtes Verhalten, sondern als eine Disposition verstanden, die einen Lernenden dazu befähigen kann, domänenspezifische Probleme zu lösen (Weißeno, 2006, S. 126). Dies setzt gleichermaßen Weltwissen und bereichsspezifisches Wissen voraus, um Probleme des täglichen Lebens und Fachprobleme – im Alltag oder auch in Testsituationen – bewältigen zu können. Somit ist es Aufgabe der Fachdidaktik, Kompetenzmodelle zu entwickeln, welche die normativ begründeten und empirisch ermittelten domänenspezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien strukturieren und Leistungsniveaus auf verschiedenen Schul- und Altersstufen festlegen.

Dabei kann auf einen konstruktivistischen Ansatz des domänenspezifischen Lernens zurückgegriffen werden, der sich an fachlichem Denken und mentalen Modellen orientiert. Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass menschliche Informationsverarbeitung in kritischen Situationen, in der keine greifbare Lösung vorliegt, sich eines solchen Modells bedient. Unter mentalen Modellen kann man demnach individuelle Denkmodelle verstehen, die das Verständnis eines Sachverhalts prägen und mit deren Hilfe geplant, entschieden und erklärt wird. Sie stellen folglich Gedächtnisrepräsentationen dar, die die gedankliche Zusammenfassung und Erprobung von Situationen oder Umwelterfahrungen ermöglichen (Hasebrook, 1995, S. 124). Mentale Modelle sind folglich kognitive Konstruktionen, mit denen eine Person eine systematische Repräsentation ihres Wissens erreicht und die von den Lernenden spontan erzeugt werden, indem sie semantisches Wissen anforderungsspezifisch abrufen.

Begründet werden kann dieses Desiderat mit dem Konstruktivismus, nach dem menschliche Bewertungen und Entscheidungen durch den Wahrnehmungsfiler kognitiver Strukturen bzw. mentaler Modelle laufen. Diese werden grundsätzlich durch Sachverhalte von Umweltbedingungen sowie durch Ideologien beeinflusst. Letztere sind darauf zurückzuführen, dass Informationen über Ursachen und Folgen der Globalisierung kognitiv schlecht verfügbar sind und sich ein Festhalten an ungeeigneten mentalen Modellen aus individueller Sicht als wenig kostspielig erweist. Als Folge davon bewerten viele Lernende diese Mechanismen mit ideologiegeprägten und unangemessenen Modellen, die sie im Laufe der Zeit wegen unzureichenden Informations- und Sanktionsfeedbacks nicht oder nur marginal korrigieren. Erst ein grundlegendes Theoriewissen in Form fachwissenschaftlicher Fachkonzepte lässt die komplexen Prozesse und Strukturen begreifbar machen.

Da mentale Modelle über Zusammenhänge der Globalisierung emotional und ideologisch stark verankert sein können, finden Akkomodationsprozesse in Richtung angemessener mentaler Modelle i. d. R. nur unzureichend statt. Dies hat zur Folge, dass die komplexen Sachverhalte und Dimensionen fast ausschließlich mit vereinfachenden ideologisch geprägten Normen diskutiert werden. Gerade weil jedoch diese Aspekte die Bedingungen menschlicher Existenz immer stärker mitbestimmen, ist die Korrektur falscher oder unzutreffender mentaler Modelle über Strukturzusammenhänge der Globalisierung eine wichtige Bildungsaufgabe.

Zur Konstruktion führt also nicht eine Wissensanhäufung, sondern die Restrukturierung einer Wissensbasis. Mentale Modelle werden dabei nur in Situationen erzeugt, die subjektiven Problemcharakter tragen und Akkomodationen erfordern. Der Zielbereich mentaler Modelle ist demnach die

Wirklichkeit (Al-Diban, 2002, S. 46). Den Expertenmodellen wird dabei eine objektivierte Plausibilität und ein hoher objektivierter Erklärungswert für die Wirklichkeit zugeschrieben. Man geht davon aus, dass Lernende bereit sind, die wissenschaftliche Begrifflichkeit, die in Fachkonzepten verdichtet ist, zu übernehmen, wenn damit reale Dinge, Begriffe und Prozesse besser beschrieben und erfasst werden können (Weißeno, 2006, S. 131 ff.). Demnach ist empirische Lehr-Lern-Forschung auf normative Festlegungen angewiesen.

Hier können Basis- und Fachkonzepte als strukturierte Vernetzung und Übereinkunft der zentralen übergeordneten Konzepte zu einem vertieften Verständnis des Politischen und zu einer versachlichten Orientierung der Domäne beitragen. Um sich Fachwissen im Sinne des Prinzips der Retinität aneignen zu können, sollten Basiskonzepte in einer komplexen vertikalen und horizontalen Sichtweise vernetzbar sein. Zugleich werden dabei Grundvorstellungen des Politischen deutlich, die sich historisch als relevant herausgebildet haben und die den Lernenden einen metakognitiven Zugang ermöglichen.

Einem Fachkonzept der Globalisierung könnte demnach als domänen-spezifischer Bereich das Basiskonzept »Internationale Beziehungen« beigeordnet werden, während auf der darunter liegenden Ebene der Fachkonzepte die spezifischen Dimensionen der Globalisierung anzusiedeln wären, wie sie beispielsweise in Form der notwendigen inhaltlichen und methodischen Vermittlung solch wichtiger Phänomene wie der globalisierten internationalen Finanzmärkte und transnational agierender Wirtschaftsunternehmen, der weltweit präsenten Kommunikationsnetze sowie auch der Phänomene der sich zunehmend homogenisierenden Kulturen in der Weltgesellschaft in Erscheinung treten. Die zunehmende Vernetzung, Verdichtung und Beschleunigung ökonomischer, technischer und politischer Faktoren weitet sich zunehmend auf alle Lebensbereiche aus, so dass die Prozesse der Globalisierung als zunehmende Integration zwischen Gesellschaftswelten und Problembereichen definiert werden (Varwick, 2000, S. 137f.) und deren Analyse anhand der Koordinaten »Wirtschafts-, Gesellschafts- und Staatenwelt« verortet werden können (vgl. Czempiel, 1993). Modellhaft und vereinfacht lassen sich hier verschiedene Erklärungsmodelle der Internationalen Beziehungen visualisieren, so z. B. das »Zentrum-Peripherie-Modell« und das »Billiard-Ball-Modell« der »realistischen Schule« sowie das eher in der Tradition der »idealistischen« Theorie stehende »Spinnweb-Modell«.

Demgegenüber scheinen auf der Kontextebene des Alltagswissens und der Alltagsvorstellungen der Lernenden zentrale Begrifflichkeiten der Glo-

balisierung in der Regel in Form von mentalen Modellen bereits breit angelegt zu sein, die jedoch im Allgemeinen nicht den unterrichtlichen Anforderungen an ein adäquates und vertieftes politisches Wissensverständnis entsprechen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass dieses Alltagswissen zunächst identifiziert werden muss, um über Kommunikationsprozesse als unzureichende oder gar falsche Modellvorstellungen abgelöst bzw. neu aufgebaut zu werden und dann letztlich in veränderte konzeptuelle mentale Modelle überführt werden zu können und um Fachwissen zu generieren.

Für die Ermittlung eines Kernbestandes von grundlegendem politischen Wissen reichen die bisherigen politikdidaktischen Kategorienmodelle, die als normative Klärung von Zielfragen oder als fachdidaktische Heuristik für die Auswahl von Inhalten dienen, folglich nicht aus. Zwar können fachdidaktische und politikwissenschaftliche Schlüsselfragen kategorial das Wesentliche von Politik erschließen (vgl. Hilligen, 1991), es fehlt jedoch die begriffliche Erfassung von Fachkonzepten der Leitdisziplin Politikwissenschaft. Die normative Schwäche der Politikdidaktik liegt folglich darin begründet, dass noch zu wenige Kernideen eines bereichs- bzw. domänenspezifischen Wissens ausgeprägt und zugänglich sind. Neben den sechs Fundamentalkonzepten für die Politik (Weißeno, 2006, S. 136f.) ist u. a. die Bearbeitung und Entwicklung eines Fachkonzeptes zur Globalisierung dringend erforderlich.

Die Bedeutung von mentalen Modellen und Metaphern für den Politikunterricht

Metaphern stellen eine der wichtigsten kognitiven Strategien zur Repräsentation komplexer und abstrakter Sachverhalte in der Fach- sowie in der Alltagssprache dar. Es liegt daher nahe, geeignete Metaphernmodelle zu entwickeln bzw. aufzuspüren, die einem Fachkonzept des Begriffs der Globalisierung im Sinne eines domänenspezifischen Expertenmodells zugrunde liegen. Entsprechende Interaktionen können dabei anhand von Wahrnehmungs- und Denkmodellen abgebildet werden, die ganz unterschiedliche Repräsentations- und Darstellungsformen annehmen können, so u. a. Diagramme, Grafiken, Texte, Filme, Bilder, Animationen, Simulationen, Kartenprojektionen, perspektivische Darstellungen etc.

Auf diese Weise repräsentieren Wahrnehmungsmodelle insbesondere Aspekte der Veranschaulichung, wie sie beispielsweise in Form von Mind-Maps, dem Billiard-Ball- oder dem Spinnweb-Modell abbildbar sind oder auch in der Vereinfachung und Elementarisierung von Sachverhalten – bei-

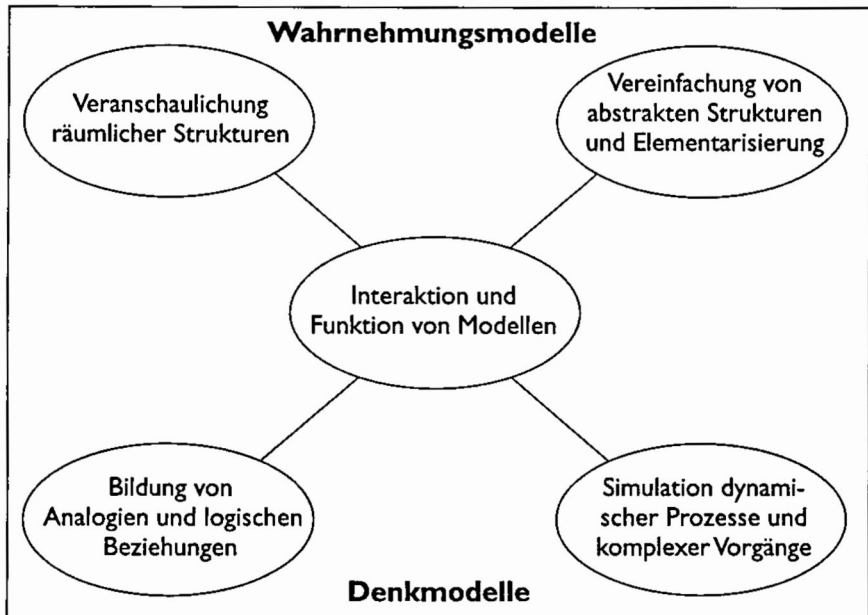
spielsweise in der Milleniumsrede von Kofi Annan in Verbindung mit der Metapher von der »Welt als Dorf« (Annan, 2000, S. 9f.) – in Erscheinung treten. In dieser Analogie wird der Herkunftsbereich »Dorf« auf den Zielbereich »Welt« abgebildet und damit ein Übertragungsprozess mittels kognitiver Typologie vollzogen (Moser, 2003, S. 189). Gerade in dieser Metapher zur Veranschaulichung globaler Interdependenzen auf der Welt und des Verständnisses gemeinsamer Belange von Völkern bildet sich in einer eindrucksvoll fiktiven und didaktisch stimmig reduzierten »Augenblicksaufnahme« die reale soziale, wirtschaftliche, demographische, klimatologische und ökologische Situation der Menschheit von derzeit 6,7 Milliarden Menschen auf eine überschaubare symbolische Zahl von 1 000 Einwohnern eines Dorfes ab. Mit der Frage nach der Überlebensfähigkeit der Dorfbewohner wird zugleich die didaktische Perspektive eröffnet, mit der die Einhaltung der Menschenrechte sowie die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen verbunden ist. In diesem Kontext ist auch der Begriff des »Global Village« (vgl. McLuhan, 1962) zu nennen, in dem die moderne Welt metaphorisch durch elektronische Massenmedien – wie dem Internet bzw. dem World Wide Web – räumliche und zeitliche Barrieren in der menschlichen Kommunikation verloren hat und zu einem »globalen Dorf« zusammengewachsen ist. Globale politische Divergenzen können auch mittels unterschiedlicher Darstellungsformen einer »Welt als Karte« visualisiert werden, die – abrückend von einer rein morphologischen Betrachtungsweise der Welt – neue mentale Modelle generieren und damit erweitertes Wissen erzeugen können.

Die Komplexität der Globalisierung erfordert es deshalb, dass die globalen Sachverhalte inhaltlich elementarisiert und reduziert werden, um sie dann als Kern- und Fachkonzepte auf induktivem d.h. verallgemeinerbarem Wege nicht als ein zählbares, unabänderliches oder gar schicksalsbehaftetes Stereotyp betrachten zu müssen. Damit wird auch deutlich, dass gute demokratische Regierungsführung sowie Global-Governance-Strukturen einer Weltordnungspolitik – quasi als »conditio sine qua non« – für die Gestaltbarkeit von Globalisierungsprozessen unabdingbar sind. Ausgehend von der dreidimensionalen Sichtweise von nachhaltiger Entwicklung wird hier die Dimension der politischen Stabilität zu einem entscheidenden Faktor von globalen Entwicklungen (KMK & BMZ, 2007, S. 8 ff.). Gleichzeitig kann das Fachkonzept der Globalisierung unter die Dimensionen des Nachhaltigkeitskonzepts gefasst werden.

Denkmodelle beinhalten stärkere Bezüge zu Modellen der Analogiebildung, insbesondere bei Denk- und Transferleistungen betreffend die Problematik der Verteilung globaler öffentlicher Güter, die mittels der Methode

Simulationen von dynamischen Prozessen können auch durch die Visualisierung von so genannten »Vorher-Nachher«-Bildvergleichen, mittels derer reale Veränderungen in der Umwelt sichtbar gemacht werden können, dargestellt werden. Gleiches gilt für komplexe Vorgänge von Ursache-Wirkungs-Ketten, wie sie beispielsweise innerhalb des Spannungsverhältnisses von »globalem Denken und lokalem Handeln« bestehen, wobei hier u. a. an schwer zu vermittelnde Abstraktions- und Antizipationsfähigkeiten appelliert wird, die zum Ziel haben, Verhaltens- und Einstellungsänderungen auszuprägen. Solcherart anspruchsvolle Ziele müssen allerdings an bereits bestehende und entsprechend ausgebildete Bewusstseinsprozesse anknüpfen. Die unterschiedlichen Modellbildungen lassen sich vereinfacht wie folgt zusammenfassen und darstellen:

Abb. 2: Interaktion und Funktion von Wahrnehmungs- und Denkmodellen



Quelle: erweiterte Grafik nach Seel, Al-Diban & Blumschein, 2000.

Neben diesen Funktionen von Modellen sind mentale Modelle auch als längerfristige Organisationsstrukturen von Individuen denkbar, mit deren Hilfe sie Weltwissen organisieren. Diese Modelle müssen nicht per se wissenschaftlichen Kriterien genügen; sie sind vielmehr individuell und subjektiv

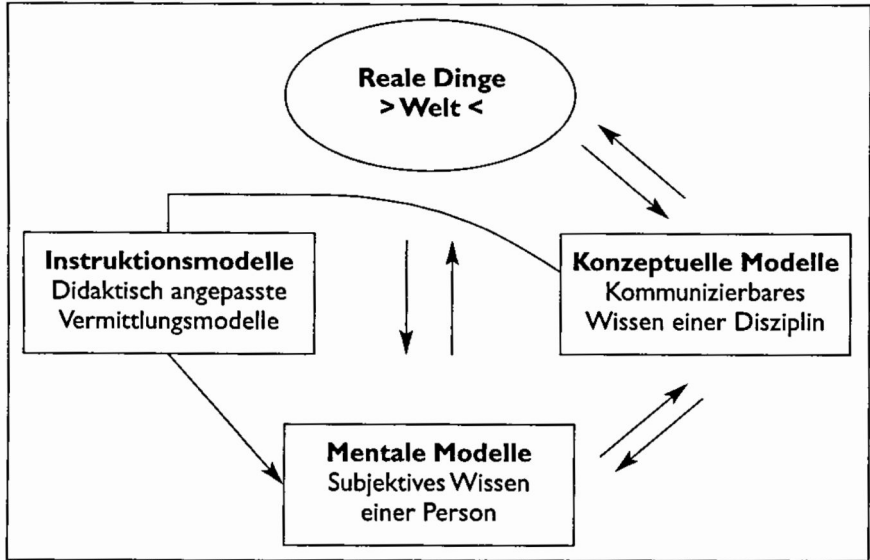
verschiedenartig verankert. Didaktische Strategien modellbasierten Lehrens nutzen diese Annahmen, indem sie den Lernenden didaktisch passende Modelle von Fachwissen (Problemen) präsentieren, von denen angenommen werden kann, dass sie den komplexen Lernprozess unterstützen und leiten. Modellbasiertes Lehren ist somit kein für sich stehendes Konzept des Lehrens, sondern kommt vielmehr einem neuen qualitativen Sprung für bestehende Konzepte pädagogischen Handelns gleich.

Mentale Modelle bestimmen demnach unsere Sichtweise von der Welt, und bildhaft gesehen sind sie vergleichbar mit Landkarten, die bestimmte Aspekte und Annahmen über ein Gebiet erklären. Dabei wird die Richtigkeit oder Genauigkeit dieser »mentalen Landkarten« nur eher selten in Frage gestellt, so dass diese prägend auf menschliche Verhaltensweisen und Einstellungen einwirken. Bei der Entwicklung und Definition von Kern- und Fachkonzepten zur Globalisierung bringt es deshalb langfristig wenig, allein auf die äußeren Einstellungen und Verhaltensweisen einzuwirken, wenn dabei nicht auch die grundlegenden mentalen Modelle untersucht werden, denen diese Dispositionen zugrunde liegen. Es liegt nämlich in der ganz besonderen Eigenart des »Containerbegriffs« der Globalisierung begründet, ihm die frappierende Eigenschaft zuzuschreiben, dass seine Dimensionen bzw. seine Inhalte quasi naturgesetzlich und damit scheinbar unabänderlich seien.

Ziel muss es deshalb auch sein, falsche respektive unpassende mentale Modelle in Frage zu stellen oder sogar zu »löschen«, denn nicht zuletzt treten diese immer wieder als »misconceptions« im Politikunterricht in Erscheinung. So lässt sich z. B. nicht das Modell der Gewaltenteilung sondern allenfalls das der Gewaltenverschränkung als konstitutiv für ein demokratisches und repräsentatives politisches System darstellen. In der Arbeitswelt gilt es als wenig opportun, zu arbeiten, bis »man schwarz wird.« Des Weiteren kann Geld in Finanzkreisläufen oder an der Börse prinzipiell nicht »vernichtet« werden, sondern es wird i. d. R. auf andere Konten gebucht. Auch Helmut Kohls Metapher von »blühenden Landschaften« in den neuen Bundesländern versinnbildlicht ein solches mentales Modell, dessen optimistisches Wunschdenken im Bewusstsein der Menschen bereits längst dekonstruiert worden ist.

Da mentale Modelle sowohl sprachliche als auch bildhafte und handlungsbezogene Komponenten aufweisen, können Verhaltens- und Einstellungsdispositionen somit wieder verändert und neu gelernt werden, beispielsweise bei mentalen Simulationen analog zu Bewegungsabläufen im Sport, bei In- und Outputerklärungen von Wirtschaftskreisläufen und kybernetischen Modellen, bei Naturkreisläufen etc. Mentale Modelle sind

Abb. 3: Schema der Wahrnehmung und Wissensaneignung durch Modelle



Quelle: nach Seel, Al-Diban & Blumschein, 2000.

daher dynamisch, das heißt, dass sie mit zunehmendem Verständnis eines Sachverhaltes, eines Objektes oder eines Prozesses elaboriert und angepasst werden.

Anforderungen an das Konzept des globalen Lernens

Das Konzept des »globalen Lernens« erfordert demzufolge – quasi als Reaktion auf die Phänomene der Globalisierung – neue Anforderungen, Kompetenzen und Lernmodi für die politische Bildungsarbeit v. a. zu Aspekten globalen Wandels und globaler Entwicklungen (vgl. KMK & BMZ, Bonn, 2007). Es verweist auf veränderte Prozesse des Lernens, die sich in ihren räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionen fassen und sich analog zu den Erkenntnissen und Erfordernissen der Systemdynamik sowie der Syndromanalyse (vgl. WBGU, 1996) modellieren lassen:

Abb. 4: Mehrdimensionale Modellierung zu den Erfordernissen der Systemdynamik und der Syndromanalyse des globalen Wandels

	Charakteristik	Kognitive Problemstellung	Kompetenz	Lernmodus
Räumliche Dimension	Globaler Wirkungsraum	Intransparenz	Horizontenerweiterung und Fähigkeit zur Retinität	Globales Lernen
Sachliche Dimension	Komplexität	Kontingenz, Interdependenz, Multikausalität	Abstraktionsvermögen und Fähigkeit zu multikausalem Denken	Systemisches Lernen
Zeitliche Dimension	Dynamik und Relativität	Risiko, Nicht-Linearität	Denken in Handlungsalternativen und Zeitformen, Reflexion	Antizipatorisches Lernen
Soziale Dimension	Multikulturalität	Relativität	Perspektivenwechsel, Empathie, Toleranz, Partizipation	Inter- und transkulturelles Lernen

Quelle: erweiterte Darstellung nach Seitz, 1998.

Da es sich bei Syndromen um unerwünschte bzw. nicht nachhaltige dynamische Entwicklungsmuster innerhalb eines eng miteinander gekoppelten Zivilisation-Natur-Systems handelt, birgt diese Herangehensweise den Vorteil, anstelle von Beispielen positiv dargestellter Nachhaltigkeit v. a. auch Veränderungsmechanismen und Fehlformen von Raumnutzungsprozessen aufzuzeigen, die sich in vielen Regionen der Welt gleichermaßen identifizieren lassen. So stellt das Syndromkonzept eine Methode der »Ganzheitsbetrachtung der gegenwärtigen Krise des Systems Erde« dar, bei der sich die hoch komplexe globale Umwelt- und Entwicklungsproblematik auf eine überschaubare Zahl von Umweltdegradationsmustern zurückführen lässt (WBGU, 1996, S. 116f.). Dieser Systemdynamik immanent sind Verbindungen mit nicht-linearen Strukturzusammenhängen und Reaktionen, mit Interdependenzen sowie mit Irreversibilitäten.

Da die Syndrome des globalen Wandels sich explizit in die drei Funktionsgruppen der Nutzung, der Entwicklung sowie der Senken reduzieren lassen, können diese gleichsam als Leitbilder bzw. Parameter für das Globale Lernen fungieren und auf diese Weise (neue) mentale Modelle bei Lernenden generieren. Der Syndromansatz reduziert somit die Komplexität des globalen Umwelt- und Entwicklungsraums und ermöglicht die didaktische Perspektive der Kennzeichnung weltweiter Fehlentwicklungen und Problemstellungen. Lokale Veränderungen können hierbei globale Auswirkungen haben wie auch lokale und globale Entwicklungen sich zunehmend aufeinander beziehen und interagieren, wie es der Begriff der »Glokaliät« in seiner symbiotischen Bedeutung zum Ausdruck bringt. Im Syndromkonzept kann folglich eine Möglichkeit der Operationalisierung des für den Globalen Wandel erforderlichen vernetzten Denkens gesehen werden, indem es die hochkomplexe Dynamik der Mensch-Umwelt-Wechselwirkungen im Erdsystem in ihre wichtigsten typischen Basisdynamiken, die Syndrome, zerlegt (WBGU, 1996, S. 3 ff.). Diese stellen v. a. auch Ergebnisse von Handlungsfolgen dar, die sich aus den in der Mikrosphäre der Gesellschaften tagtäglich getroffenen individuellen Entscheidungen, praktizierten Lebensstilen, Konsummustern und Verhaltensweisen ableiten lassen. Für das globale Lernen bedeutet dies nicht zuletzt, dass die Anwendung des Syndromansatzes sich nicht nur auf die interdisziplinäre Aufarbeitung von Nutzung und Entwicklungskonflikten beschränken darf, sondern es ebenso wichtig ist, den einzelnen Akteuren und Betroffenen im jeweiligen Raum Beachtung zu schenken (Reusswig, 1997, S. 90), indem u. a. Schulen und Lernende miteinander in verschiedenen Ländern in Kommunikation treten und dadurch die Chancen zum Kompetenzerwerb wahrnehmen, die sich aus den unterschiedlichsten Problemstellungen ergeben. Dieser Ansatz scheint nicht nur eingeschränkt für die allgemeine Pädagogik interessant bzw. geeignet zu sein (De Haan, 1999, S. 88), sondern er sollte v. a. auch dazu führen, das fachdidaktische Prinzip der Zukunftsorientierung bzw. das Aufgabenfeld des globalen Lernens stärker in den Fokus der politischen Bildung zu rücken.

Zur Entwicklung eines Fachkonzeptes zur Globalisierung und zum globalen Lernen wäre es deshalb angebracht, Erhebungen an Schulen durchzuführen, um u. a. Aufschluss darüber zu erhalten, welche mentalen Modelle die Lernenden bereits in ihrem Alltagswissen verwenden. Gestützt durch Leitfadenterviews und Assoziations- bzw. Wissenstests könnten sodann auf induktivem Wege Fach- und Fachkonzepte näher erschlossen werden, die weiteres Basiswissen zum Begriffsmodell der Globalisierung generieren.

Literatur

- Al-Diban, S. (2002). *Diagnose mentaler Modelle*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Andersen, U. (2005). Entwicklungsdefizite und mögliche Ursachen. *Informationen zur politischen Bildung*, 286, 7–21.
- Annan, K. (2000). Wir, die Völker: Die Rolle der Vereinten Nationen im 21. Jahrhundert. Bericht des Generalsekretärs anlässlich der Millenniums-Versammlung der Vereinten Nationen, *A/54/2000*, New York.
- Brunold, A. (2005). Global Learning and Education for Sustainable Development. *Higher Education in Europe* (UNESCO-CEPES), Vol. 30, Nos. 3–4, (S. 295–306). Abingdon: Taylor & Francis.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2003). Globalisierung. *Informationen zur politischen Bildung*, 280.
- Czempiel, E.O. (1993). *Weltpolitik im Umbruch. Das internationale System nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes* München: Beck.
- De Haan, G. (1999). Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltigkeit. In H. Baier, H. Gärtner, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht* (S. 75–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- De Haan, G. (2004). Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 7–8, 39–46.
- Forrester, J.W. (1968). *Principles of Systems*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Eberlei, W. (2006). *Weltgesellschaft und Global Governance*. Schwalbach i.T.: Wo-chenschau.
- Hasebrook, J. (1995). *Multimedia-Psychologie. Eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Hilligen, W. (1991). Herausforderungen – Antworten. In B. Claußen (Hrsg.), *Herausforderungen – Antworten, Politische Bildung in den neunziger Jahren*, Wolfgang Hilligen zum 75. Geburtstag. Opladen: Leske + Budrich.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- KMK & BMZ (2007). Kultusministerkonferenz & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. *Orientierungsrahmen für den Lernbereich »Globale Entwicklung« im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Berlin/Bonn.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2003). *Globalisierung. Politik und Unterricht*, 4.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. Toronto: Taylor & Francis.
- Moser, K.S. (2003). Mentale Modelle und ihre Bedeutung. Kognitionspsychologische Grundlagen des (Miss)Verstehens. In U. Ganz-Blättler & P. Michel (Hrsg.), *Sinnbildlich schiefe: Missgriffe bei Symbolgenese und Symbolgebrauch* (S. 181–205). Bern: Peter Lang.

- OECD (2005). Organisation for Economic Co-operation and Development. *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. online: www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf.
- Reusswig, F. (1997). Nicht-nachhaltige Entwicklungen. Zur interdisziplinären Beschreibung und Analyse von Syndromen des Globalen Wandels. In K.-W. Brand (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung* (S. 71–92). Opladen: Leske + Budrich.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2005). *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Göttingen: Hogrefe.
- Seel, N.M., Al-Diban, S. & Blumschein, P. (2000). Mental Models and Instructional Planning. In M. Spector (Ed.), *Integrated and Holistic Perspectives on Learning, Instruction and Technology. Understanding complexity*. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Seitz, K. (1998). Globales Lernen – Bildungswende für eine Zukunftsfähige Entwicklung. In G. Führung (Hrsg.), *Lernen in weltweitem Horizont* (S. 55–70). Münster: Waxmann.
- Varwick, J. (2000). Globalisierung. In W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch Internationale Politik* (S. 136–147). Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, G. (2006). *Globale Märkte*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- WBGU (1996). Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. *Welt im Wandel. Herausforderung für die deutsche Wissenschaft*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Weißeno, G. (2006). Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S. 120–141). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ziefle, W. (2000). Fischerspiel und Verfassungsspiel. Die Allmendeklemme und mögliche Auswege. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung* (S. 396–426). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/Schwalbach/Ts.: Wochenschau.