



universität
wien

Magisterarbeit

Titel der Magisterarbeit

„Outputs Globalen Lernens -
Eine empirische Untersuchung zu Effekten, Chancen und
Grenzen eines pädagogischen Konzeptes“

Verfasserin

Cornelia Zahel, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A066 813

Studienrichtung lt. Studienblatt: Soziologie

Betreuerin: Univ. – Doz. DDr. Stefanie Knauder M.A.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1. Einleitung	4
2. Fragestellungen	6
3. Empirische Vorgehensweise.....	7
4. Zum Konzept des Globalen Lernens.....	8
4.1. Ein erster Überblick.....	8
4.2. Globales Lernen als „Volksbildung“?	11
4.3. Volksbildung - Neoliberalismus und die Rolle des Globalen Lernens.....	13
4.4. Herausforderungen und die Frage der Kompetenzen	16
4.5. Ansprüche- und wie damit umgehen?	18
4.6. Ansätze Globalen Lernens	21
4.7. Globales Lernen und entwicklungspädagogische Bildung.....	32
4.8. Grenzen Globalen Lernens	33
5. Methodenwahl	39
5.1. Das qualitative Interview	39
5.1.1. Das Leitfadeninterview.....	40
5.1.2. Zum Interviewverlauf	40
5.2. Gruppendiskussionen als Alternative und Chance	42
5.2.1. Elemente der Forschungsarbeit.....	45
5.3. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring	45
5.4. Zum Interview von ExpertInnen.....	47
5.4.1. ExpertInnen Gruppendiskussionen.....	48
5.4.2. Auswertung von ExpertInneninterviews	49
5.5. Zur Validität qualitativer Daten.....	50
5.6. Beschreibung des Feldzugangs und der Auswahl der ProbandInnen	51
6. Die empirischen Ergebnisse	54
6.1. Analyse der ExpertInnendiskussion.....	54
6.2. Analyse der Einzelinterviews	64
6.3. Analyse der Lehrerinnengruppendiskussionen.....	74

6.3.1. Ergebnisse der ersten Diskussion.....	74
6.3.2. Ergebnisse der zweiten Diskussion.....	77
6.4. Analyse der Elterngruppendifkussion.....	84
7. Interpretation der Forschungsergebnisse.....	90
7.1. Effekte Globalen Lernens.....	90
7.2. Das Zielpublikum Globalen Lernens.....	91
7.3. Globales Lernen und sein Beitrag zur Informiertheit der Bevölkerung.....	91
7.4. Globales Lernen als Hilfestellung zum Umgang mit Gefühlen.....	92
7.5. Der Beitrag Globalen Lernens zum Phänomen der ‚Globalisierung von unten‘.....	93
7.6. Perspektivenwechsel durch Globales Lernen.....	94
7.7. Der Multiplikatoreffekt Globalen Lernens.....	94
7.8. Chancen und Grenzen Globalen Lernens.....	95
7.9. Wünsche und Erwartungen an das Konzept des Globalen Lernens.....	97
8. Resümee.....	99
Schlusswort.....	102
Literaturverzeichnis.....	104
Abbildungsverzeichnis.....	108
Anhang.....	109
Abstrakt.....	114
Danksagung.....	116
Lebenslauf.....	117

Vorwort

„Auch wenn der Versuch schwierig sein mag, den Weltfrieden durch die innere Wandlung der einzelnen Menschen herbeizuführen, ist er der einzige Weg. Frieden muss zuallererst im Einzelnen selbst entwickelt werden. Und ich glaube, dass Liebe, Mitgefühl und Selbstlosigkeit grundlegend für den Frieden sind. Wenn diese Eigenschaften im einzelnen Menschen entwickelt sind, ist er oder sie in der Lage, eine Atmosphäre des Friedens und der Harmonie zu schaffen. Diese Atmosphäre kann sich ausweiten und vom Einzelnen auf seine Familie, von der Familie auf die Gemeinschaft und schließlich auf die ganze Welt ausgedehnt werden.“
(XIV. Dalai Lama in Tich Nhat Hanh, 2007: 5)

Der XIV. Dalai Lama spricht die mögliche Wandlung von Menschen, der Gesellschaft an. Es handelt sich dabei um einen Prozess, der beim Individuum beginnt. Denn der Weg zur Veränderung führt nur über einen selbst. Genau darum soll es in dieser Arbeit gehen - um die Reichweite, die Möglichkeiten und Grenzen eines pädagogischen Konzeptes, das dazu beitragen möchte, innere und äußere Wandlung durch Lernprozesse anzuregen, die sich in konkreten Handlungen manifestieren. Dies mag bedeuten, gewohnte Denkmuster und Strukturen nicht nur zu hinterfragen, sondern auch zu verändern. Dadurch entsteht Bewegung. Die Weise des eigenen Agierens hat Auswirkungen auf das Umfeld. Es reagiert darauf. Verhalten kann ‚anstecken‘ und Kreise ziehen. Menschen wirken als MultiplikatorInnen. Mit dem zunehmenden Bewusstsein der Chancen, das eigenständiges, verantwortungsvolles Handeln birgt, lassen sich Effekte im Kleinen erzielen und somit das große Ganze verändern. Ein Satz, den so genannte ‚IdealistInnen‘ oft zu hören bekommen lautet: „Du kannst nicht die ganze Welt verändern“. Die Antwort eines lieben Freundes gab Anlass nachzudenken: „Indem ich mich verändert habe, habe ich die Welt schon verändert“ (Herbert Pasterer 2007).

Tief berührt war ich von der Thematik rund um ‚Globalisierung‘, als ich mein Studium begann und auf diesem Weg erstmals bewusst mit selbigem in Berührung kam. Rasch wurde mir deutlich, dass ich in diesen Bereich eintauchen, mehr darüber erfahren und die Zusammenhänge verstehen wollte. Ich hatte das Gefühl, dass sich hier ein Gebiet auftut, in das es wichtig wäre Arbeit, Kraft und Energie hineinzunvestieren. Es handelt sich um ein Thema, das Brisanz hat, nach Entwicklung und Ideen sucht. Die Notwendigkeit, Strategien zu entwickeln, die Veränderungen bringen, ist offensichtlich. Ich besuchte so viele Seminare wie möglich, die inhaltlich im Zusammenhang mit Globalisierung und ihren Auswirkungen standen. Je mehr ich erfuhr, desto betroffener

wurde ich. Wut machte sich breit. Hilflosigkeit. Fragen nach Auswegen, Lösungen und Macht standen im Raum. Während der Auseinandersetzung mit diesen Themen öffnete sich mir die Tür zu einem breiten Spektrum globalisierungskritischer Bewegung und ihrem Agieren. Beruhigt war ich, dass doch etwas geschieht, und begeistert, wie viel. Ich begann mich in meinem Umfeld über die Prozesse und Phänomene zu unterhalten. Dabei stieß ich neben informierten GesprächspartnerInnen auch auf solche, für die die Thematik Neuland war. Unterschiedliche Reaktionen traten auf. Diese Erfahrungen waren spannend und ermutigend auf der einen Seite, frustrierend und enttäuschend auf der anderen. Durch die Erlebnisse kristallisierte sich für mich heraus, dass ein vermehrter Bedarf an Information besteht, als auch nach Strategien gesucht wird, mit dieser umzugehen. Doch wie soll angesichts der Größe und Weitläufigkeit des Themas informiert werden? Ich beschloss bei mir selbst zu beginnen, las und informierte mich weiter, trug wiederum weiter an andere, so gut ich konnte. Eine Bekannte machte mich aufmerksam auf einen Akademielehrgang zum ‚Globalen Lernen‘. Da ich unterrichte, ich arbeite derzeit an einer Ganztagsvolksschule in Wien als Lehrerin, konnte ich am Fortbildungsprogramm des ehemaligen Pädagogischen Instituts, das sich heute Pädagogische Hochschule nennt, teilnehmen. Es handelte sich um einen Diplomlehrgang, der vom Pädagogischen Institut in Zusammenarbeit mit der Südwindagentur Wien und der entwicklungspolitischen Bildungs- und Schulstelle Baobab organisiert wurde (September 2006 bis August 2007). Dieser war für Menschen unterschiedlicher Berufsgruppen konzipiert und ausgeschrieben. Mit der Hoffnung, wieder einen Schritt weiter gehen zu können, beschloss ich daran teilzunehmen. Meine Freude und Neugier auf den Austausch mit am Thema interessierten Personen war groß. Wie handeln sie in ihrem Bereich? Die Aussicht auf Vertiefung und Vorträge unterschiedlicher ReferentInnen lockte mich. Ich hatte das Bedürfnis Instrumente kennen zu lernen, um Informationen zu dieser Thematik geeignet weitertransportieren zu können. Meine Erwartungen wurden in den zwei Semestern der Ausbildung erfüllt. Vieles tat sich und geriet in Bewegung. Was für mich als angehende Soziologin besonders interessant war - ich konnte beobachten: Mich selbst, LehrgangsleiterInnen und ReferentInnen, andere TeilnehmerInnen und schließlich auch einen Teil derer, an die wiederum weiter getragen wurde. Es war spannend zu sehen, welche Veränderungen bei den Betroffenen sichtbar wurden. MultiplikatorInnen bildeten MultiplikatorInnen aus, die dies in ihrer Arbeit und in ihrem privaten Umfeld ebenso tun. Welche Prozesse kommen dabei in Gang? Was verschiebt und verändert sich dadurch? Viele Fragen taten

sich für mich auf. Die vorliegende Arbeit stellt mein Suchen und Finden von Antworten dar.

1. Einleitung

„The global perspective opens our eyes to the fact that our increasing ties with the rest of the world means that our actions have consequences for others and that the world’s problems have consequences for us. (...) globalization is a set of unpredictable processes, it is difficult to control and gives rise to new risks that affect us all” (Giddens 2001: 51).

‚Globalisierung‘ ist in aller Munde. Doch was fangen Individuen mit diesem Begriff an? Was hier von Interesse erscheint, ist die Frage der Informiertheit der Menschen zu Phänomenen und Prozessen der Globalisierung, wie sie heute geschieht, als auch ihr Umgehen mit dieser (Nicht-) Informiertheit. Wie oben erwähnt, stieß ich auf unterschiedliche Reaktionen, wenn die Thematik im Raum stand. Die Bandbreite reichte von regem Interesse, dem Bedürfnis nach mehr Information, Austausch und konkreten Handlungsoptionen, bis hin zur Verdrängung, Rat- und Hilflosigkeit. ‚Es muss etwas verändert werden, aber wie?‘ Überforderung und Ohnmacht fanden sich genauso wie Tatendrang und die Bereitschaft bewusst an Veränderungsprozessen mitwirken zu wollen. Dazwischen war eine Art Graubereich an Reaktionen zu erkennen. Was in allen angesprochenen Bereichen allerdings an erster Stelle stand, war die Frage des ‚Wie damit Umgehens‘. Es lässt sich daraus schließen, dass nicht nur ein Bedarf an Information und die Überlegung der Informationsverbreitung besteht, sondern Menschen auch nach Bewältigungsstrategien suchen, mit dieser und der eigenen Betroffenheit wie Vernetztheit umzugehen. Dafür braucht es Strategien und Handlungsalternativen. Wie kann dem nachgekommen werden? Und wer soll und kann dabei unterstützend wirken? Handelt es sich hier um eine global zu lösende Aufgabe, die ‚von oben‘ geschehen muss, oder um eine, die im Kleinen- ‚von unten‘ begonnen werden kann und soll? Ob das Globale Lernen einen Beitrag zur Lösung skizzierter Problemstellung leisten kann, soll im Zuge dieser Arbeit hinterfragt werden.

Nach einer Übersicht zu übergeordneten Fragestellungen und der Beschreibung der empirischen Vorgehensweise (Kapitel 2 und 3), wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Konzept des Globalen Lernens befreiender Pädagogik im Sinne von ‚Volksbildung‘ zugeordnet werden kann (Kapitel 4). Ebenfalls an dieser Stelle gilt die Auseinandersetzung Herausforderungen und Ansprüchen Globalen Lernens, zu deren Bewältigung die Förderung und Entwicklung verschiedener Kompetenzen besprochen wird. Im Anschluss werden Ansätze dreier Autoren (Hans Bühler, Werner Wintersteiner und Klaus Seitz) zu Globalem Lernen vorgestellt und diskutiert. Die Frage der

Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten Globalen Lernens und entwicklungspädagogischer Bildung werden thematisiert. Dieser Punkt erfährt in der Analyse des ExpertInneninterviews weiter hinten Erweiterung. Schließlich rundet die Beschäftigung mit Grenzen des Konzeptes das Kapitel ab. Im Anschluss wird die methodische Vorgehensweise zur Untersuchung erläutert (Kapitel 5). In Kapitel 6 werden nach Informationen zum Feldzugang, zur Auswahl der ProbandInnen und eingesetzter Leitfäden die gewonnenen Kategorien aus der Analyse der Befragungen vorgestellt. Diese erfahren in der Interpretation der Forschungsergebnisse eine zusammenfassende soziologische Kategorisierung (Kapitel 7). In Kapitel 8 wird schließlich über vorliegende Studie Resümee gezogen.

2. Fragestellungen

Wenn ich an das Globale Lernen denke, habe ich das Bild eines Steines vor mir, der ins Wasser fällt und Kreise zieht. Diese Symbolik spiegelt die Eindrücke wieder, die ich anhand von erlebbaren und beobachtbaren Outputs Globalen Lernens wahrnehmen konnte. Was geschieht mit Menschen, die mit diesem Konzept in Berührung kommen? Was bewirkt das Globale Lernen? Welche Effekte erzielt es? Können Menschen durch die Auseinandersetzung damit Veränderungen an sich selbst wahrnehmen? Was beobachten MultiplikatorInnen, die mit Gruppen arbeiten? Lässt sich eine Wandlung in Handlungsprozessen feststellen? Die Fragestellungen dieser Arbeit sollen qualitativ bearbeitet werden. Latente Sinngehalte können auf diese Weise an die Oberfläche treten. Was bewegt sich in den Leuten und wie zeigt sich dies im Außen? Wie reagiert das jeweilige Umfeld darauf? Folgende übergeordnete Fragestellungen sollen Behandlung finden. Unterpunkte dazu finden sich in den Interviewleitfäden im Anhang.

- Ist Globales Lernen ein Mittel, um zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse beizutragen? Wenn ja, welche Auswirkungen hat dies?
- Bewirkt das Globale Lernen einen Perspektivenwechsel? Wenn ja, bringt dieser auch Veränderungen im Handeln mit sich?
- Ruft Globales Lernen einen Multiplikatoreffekt hervor? Wenn ja, wie ist dieser beschaffen und was bewirkt er?

Diese Untersuchung soll die Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen des Konzeptes aus soziologischer Sicht anregen, um bereichernd auf Konzeptionsarbeit und Umsetzung zu wirken. Ziel ist es daher, einen Ausgangspunkt für vertiefende Forschung in dem Bereich zu schaffen. So entsteht vor allem ein praktischer Anspruch an diese Arbeit. Menschen, die Globales Lernen vorantreiben, können die Ergebnisse für ihre weitere Arbeit nutzen.

3. Empirische Vorgehensweise

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit erfolgt qualitativ auf vier Ebenen. Die erste Stufe stellt die Ebene einer Gruppendiskussion mit ExpertInnen zum Globalen Lernen dar. Auf der zweiten Ebene werden zwei Leitfadeninterviews mit AbsolventInnen des Diplomlehrgangs ‚Perspektivenwechsel‘ 2006/2007, durchgeführt, die mit Globalem Lernen in unterschiedlichen Berufsfeldern arbeiten. Die dritte Ebene umfasst zwei Gruppendiskussionen mit LehrerInnen einer Wiener Ganztagsvolksschule, die von zwei MultiplikatorInnen in das Thema eingeführt wurden, im Anschluss das Globale Lernen zwei Jahre lang als Schulprojekt laufen hatten und währenddessen an einem Fortbildungsseminar der Pädagogischen Hochschule dazu teilnahmen. Eine Diskussion erfolgte vor, eine nach dieser Veranstaltung. Auf der vierten Ebene findet eine Gruppendiskussion mit Eltern von Kindern statt, die mit Globalem Lernen in der Schule gearbeitet haben. Mit dieser Vorgehensweise wird die Meinung unterschiedlicher ExpertInnen zum Thema der Arbeit erfasst. Beobachtungen und Erfahrungen von Multiplikatorinnen kommen zu Wort. Eindrücke von Menschen, die mit dem Konzept vertraut gemacht wurden und nun damit arbeiten, werden berücksichtigt. Schließlich werden die Aussagen von Eltern erhoben, die mit dem Globalen Lernen über die Schule und vor allen Dingen über ihre Kinder in Berührung kamen. Die genaue Darstellung des Feldzuganges und die Auswahl der ProbandInnen werden weiter unten behandelt.

4. Zum Konzept des Globalen Lernens

Auf den Weltgipfeln in Rio de Janeiro (1992) und in Johannesburg (2002) wurde ein neues Leitbild für zukunftsfähige Entwicklung vereinbart. Die Vereinten Nationen haben im Anschluss daran die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ erklärt. Ziel ist, die Thematik in alle Bildungsbereiche zu integrieren. In diesem Bildungsauftrag steht das Globale Lernen im Zentrum. (vgl. Tiefenbacher: 2004 und Strategiegruppe Globales Lernen 2007)

„Global Education opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights“ (North South Centre of the Council of Europe, zit. nach KommEnt 2004).

Im Folgenden soll ein Begriff vom Globalen Lernen entstehen. Ein erster Überblick bietet dem/der LeserIn einen möglichen Einstieg in die Thematik. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, ob das Konzept unter ‚befreiender‘ Pädagogik einzuordnen ist. Für diese Diskussion werden Texte von AutorInnen herangezogen, die sich mit den Ansätzen Paulo Freires im Zusammenhang mit dem Thema Volksbildung in der heutigen Zeit beschäftigen. Danach werden Überlegungen angestellt, welche Anforderungen an das Globale Lernen und an die Menschen bestehen, die damit arbeiten. Ein Vergleich dreier konzeptioneller Ansätze behandelt das Verständnis Globalen Lernens. Die hierfür ausgewählten Inhalte bewegen sich gleichsam spiralförmig von innen nach außen: Ausgehend vom nötigen individuellen Perspektivenwechsel und seinen Handlungsanforderungen, über den Aufruf zu strukturellen Veränderungen bis hin zur Analyse von Gesellschaftstheorie. Anschließend soll auf das Verhältnis von entwicklungspolitischer Bildung zu Globalem Lernen eingegangen werden. Abschließend werden schließlich Grenzen des Konzeptes hinterfragt.

4.1. Ein erster Überblick

Die umfassende geschichtliche Gesamtentwicklung des Globalen Lernens in Europa und im außereuropäischen Raum wird in dieser Arbeit nicht Behandlung finden. Die Konzentration liegt auf dem Diskurs, wie er im deutschsprachigen Raum geführt wird. Hier hat sich das Globale Lernen Anfang der Neunzigerjahre aus mehreren pädagogischen Feldern heraus entwickelt. Helmut Hartmeyer nennt in diesem

Zusammenhang insbesondere „die Politische Bildung, die entwicklungspolitische Bildung, die globale Umweltbildung, die Friedenspädagogik, das Interkulturelle Lernen sowie das Ökumenische und Interreligiöse Lernen“ (Hartmeyer 2007: 44). Das Schweizer Forum ‚Schule für eine Welt‘ leistete dazu Pionierarbeit. (vgl. Wintersteiner 2000: 300). In den USA begann der Diskurs um Globales Lernen vergleichsweise rund zwei Jahrzehnte früher. Unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg, als die USA eine militärische, politische und wirtschaftspolitische Führungsrolle im Westen einnahm, wurden Bildungsinitiativen zur Förderung globaler Bildung durchgeführt. (vgl. Seitz 2002: 370) Folgende Inhalte sollen eine erste Orientierung ermöglichen.

Globalisierung bringt Veränderung. Der Umgang mit dieser ist für die Weltgesellschaft Herausforderung und Aufgabe zugleich. In den vergangenen beiden Jahrzehnten hat sich das Konzept des Globalen Lernens entwickelt, das eine mögliche pädagogische Antwort auf Fragen des ‚wie Umgehens‘ mit Verflechtungen, Zusammenhängen und Konsequenzen für Individuen und Gesellschaften ist. Eine von vielen Definitionen Globalen Lernens versucht seine Botschaft auf diese Weise zu beschreiben: „Globales Lernen vermittelt Wissen über die Welt, informiert über weltweite Zusammenhänge und fördert verantwortungsvolles Handeln im Sinne einer global nachhaltigen Entwicklung“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2007). Es möchte Phänomene und Prozesse verstehbar machen, dazu motivieren, an der Mitgestaltung der Weltgesellschaft informiert und engagiert teilzunehmen und zu diesem Zweck Handlungskompetenzen fördern, um Menschen darin zu unterstützen, mit einhergehenden Herausforderungen fertig zu werden. (vgl. Halbartschlager 2006: 2) Globales Lernen taucht im Kontext sichtbarer und spürbarer Auswirkungen von Globalisierungsphänomenen auf. „Unübersichtlichkeit schafft Unbestimmtheit, Unbestimmtheit schafft Angst“ (Dörner 1992: 135, zit. nach Bühler 1996: 109). Und Angst lähmt. Daher gilt es, sich zu informieren, seine Weltsicht und Identität zu reflektieren, die eigene Rolle im Vernetzungsgeschehen anzusehen und dementsprechend handlungsfähig zu sein oder zu werden. Es geht aber auch darum, Chancen aufzuzeigen. Globales Lernen versucht diesen Herausforderungen entgegen zu kommen, indem es einen ganzheitlichen Blick auf das Weltgeschehen fördert. Es arbeitet integrativ, um die zahlreichen Aspekte einer globalisierten Welt einbeziehen zu können, nutzt Lehr- und Lernmethoden, die interdisziplinär und handlungsorientiert ablaufen, um Kompetenzen für demokratisches gesellschaftliches Engagement zu fördern. Bei Globalem Lernen handelt es sich daher um „(...) eine Form des Lernens

und eine Weise des Denkens, die Menschen dazu ermutigt, die Verflechtung zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene aufzuspüren und sich mit gesellschaftlicher Ungleichheit auseinanderzusetzen“. (Empfehlungen der UNESCO über ‚Erziehung zu Internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden‘ 1974, zit. nach Halbartschlager 2006: 2). Das Konzept orientiert sich an den Vorgaben der Agenda 21, um die Herausbildung einer zukunftsfähigen Entwicklung zu unterstützen. Voraussetzung für Entwicklung ist unter anderem die gleichberechtigte Möglichkeit, an Planung und Umsetzung von Strategien teilhaben zu können. Für diesen Prozess ist neben politischen und wirtschaftlichen Veränderungen Empowerment nötig. Letzteres geschieht individuell auf Basis von Erfahrungen, aber auch auf Lernprozessen, die gefördert werden können. Mit einer veränderten Weltsicht, was auch meint, „(...) sich selbst vom Anderen her zu denken“ (Halbartschlager 2006: 3), begreift man die Auswirkungen seines eigenen Handelns im Zusammenhang mit weltweiten Verflechtungen. Das Konzept will Kinder, Jugendliche und Erwachsene ansprechen. Aus diesem Grund ist es flexibel in seiner Methodik und Themenvielfalt. Es wird von den Lebens- und Interessenslagen der Individuen aus her gelernt und wirkt von seinen Themen her Dominanzdenken entgegen. Ein individueller Perspektivenwechsel kann dabei entstehen. Globales Lernen bleibt nicht bei der Darstellung negativer Auswirkungen von Globalisierung hängen, sondern unterstützt bei der Betrachtung komplexer Phänomene und hilft mit Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten umgehen zu lernen. Schlussendlich zeigt es individuelle Handlungsoptionen auf, die eine aktive Mitwirkung am Weltgeschehen möglich machen. (vgl. Halbartschlager 2006: 1 - 4)

Globales Lernen verfolgt etliche Ziele. Eine Definition aus einer Vielzahl solcher, soll hier Beachtung finden:

„Globales Lernen hat zum Ziel, Menschen darin zu unterstützen, Globalität wahrzunehmen, sich selbst mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten im weit gespannten Netz sozialer und wirtschaftlicher Entwicklungen zu verorten und individuelle sowie gesellschaftliche Lebensgestaltung an offenen und zu reflektierenden Weltvorstellungen zu orientieren. Globales Lernen zielt ab auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenzen im Zeichen weltweiter Solidarität. Es fördert die Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisheiten und Weltsichten, beleuchtet die Voraussetzungen der eigenen Position und motiviert und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden.“ (Halbartschlager 2006: 3)

Abschließend sei an dieser Stelle gesagt, dass es sich beim Globalen Lernen um ein Konzept handelt, das im globalen Norden entstanden ist. Auch Gruppierungen im globalen Süden arbeiten damit. Auf diesen Punkt wird weiter unten näher eingegangen werden.

4.2. Globales Lernen als „Volksbildung“?

„Die Utopie entsteht durch die Spannung zwischen der Anklage einer Gegenwart, die immer unerträglicher wird, und dem Ankündigen einer zu errichtenden Zukunft (...). Doch die Utopie gibt sich nicht mit der Kritik und auch nicht mit der Hoffnung auf eine neue Realität zufrieden. Eine neue Erfahrung des Träumens wird so lange fortgesetzt, bis die Geschichte ihr mobilisierendes und aktivierendes Potenzial entfalten kann“ (Winckler, et al. 2007: 17).

Volksbildung? Gibt es das heut zu Tage noch? Volksbildung im Sinne von Paulo Freire wird als bewusstseinsbildend politisch eingeordnet. Kann Globales Lernen aus dieser Sichtweise als volksbildend eingestuft werden? Hat es einen volksbildenden Auftrag? Gehört es zu jener Form „(...) aktueller Praxen, die Pädagogik als Triebkraft gesellschaftlicher Veränderungen ansehen, mit expliziten theoretischen Bildungskonzepten, die (...) nach Selbstbestimmung streben“ (Gregorcic 2007: 90f)? So wäre Globales Lernen unter radikaler (alternativer) Bildung im Sinne von Gregorcic zu sehen. Doch was lässt sich allgemein hin unter Volksbildung verstehen? Im Zusammenhang mit dieser stellt sich die Frage nach strukturellen Verhältnissen. Wie ist es um Machtrelationen, die eine Gesellschaft dominieren, beschaffen? Historisch gesehen ist Volksbildung stark mit Revolution und Emanzipation verbunden. Wie soll Bildung beschaffen sein, die zur Freiheit und zur Mündigkeit erzieht? Und vor allem wer soll wen bilden? Welche politische Gesinnung und welche Ziele werden mit ihr verfolgt? (vgl. Faschingeder/ Novy 2007: 4-9) „In Wirklichkeit läge das grundsätzliche Problem darin, zu wissen, wer die Lerninhalte für wen aussuche und wovon und zu wessen (Un)gunsten unterrichtet werde“ (Freire 1992, zit. nach Winckler et al. 2007: 15). Grundgedanke emanzipatorischer Erziehung ist die Vorstellung, ein Volk könne sich selbst regieren. „Soziopolitische Aufgabe von intellektuellen Gruppen sei es dabei“, so Winckler (ebd.: 21) „(...) die Unterdrückten weiterhin davon zu überzeugen, dass sie für ihre Befreiung kämpfen müssen“. In diesem Prozess sei jedoch kein Autoritätsgefüge von Nöten. Paulo Freieres Ansatz ist geprägt von gegenseitigem Respekt, in dem keinerlei Bevormundung Platz hat. Lehrende und Lernende arbeiten gemeinsam als treibende Kraft. Dieser Punkt betrifft ebenso die Forschungsarbeit von

ExpertInnen auf dem Gebiet. Freires Konzeption der Dialoghaltung ist maßgeblicher Aspekt einer befreienden Pädagogik. Durch den Austausch ergeben sich unterschiedliche Blickwinkel auf Realität, wie zum Beispiel auf die Auswirkungen von Neoliberalismus, und was diesbezüglich wie von wem getan werden kann. „Eingreifendes Forschen beginnt mit zuhören, einfühlen und verstehen lernen“ (Novy, 2007: 53). Forschung in diesem Sinne kann daher nicht auf den eigenen Kreis, sei er universitär oder anders institutionell, beschränkt bleiben, sondern nur in Verbindung mit unterschiedlichen Gruppierungen von Gesellschaft geschehen. (vgl. ebd.: 52f) Durch den Dialog finden sowohl eine Neuordnung des Wissens, als auch die Herausbildung eines Verständnisses für Einheit und Vielfalt statt. Die Absicht, damit zu einer neuen Art von Freiheit zu gelangen, die Platz für Revolution schafft, hat jedoch nichts mit der Abgabe von Verantwortung und der Aberkennung von sozialen und politischen Rollen zu tun. Ganz im Gegenteil- Subjekte übernehmen Verantwortung in diesen Bereichen, mit dem Ziel, Veränderung zu bewirken. Wie dieser Prozess verlaufen kann, soll im Folgenden erläutert werden.

Der Mensch schafft seine Realität selbst. Er durchläuft dabei nach Freire (Freire 1984, zit. nach Winckler et al. 2007: 19) drei Bewusstseinsstadien:

- Die „Intransitivität des Bewusstseins“, in dem menschliches Handeln auf reines Reagieren beschränkt bleibt.
- Das „transitive Bewusstsein“, die nächste Ebene, auf der jedoch weder eine globale Sicht der Dinge erreicht wird, noch Ursachen erforscht werden.
- Die „kritische Transitivity“ schließlich, die nach Interpretation sucht. Die eigene Verantwortung für die Schaffung von Realität wird anerkannt und der Dialog als Basis für kollektives Wissen angewandt. (vgl. ebd.)

Durch befreiende Pädagogik werden ‚Unterdrückte‘ zu Subjekten und AkteurInnen. Voraussetzung dafür ist die eigene innere Transformation, die zusätzlich durch „(...) den Imperativ von revolutionärer Handlung zu ergänzen ist“ (Winckler et al. 2007: 20). Doch wie soll dies in der Umsetzung von statten gehen? Um auf die eingangs erwähnte Utopie zurückzukommen, sei Mc Laren (Mc Laren 1987, zit. nach Winckler et al. 2007: 23) erwähnt, der „die Einnahme des politischen Raumes durch den Menschen als grundlegende Strategie sieht, um die Utopie als etwas ‚nie geahntes Mögliches‘ zu konkretisieren“. Im Gegensatz dazu steht der neoliberale Gedanke, der den Markt als Hauptakteur sozialer und politischer Prozesse sieht, in denen Politisierung und Demokratisierung durch Individuen oder das Volk keinen Platz eingeräumt bekommen.

„Heute kann von einem Interesse der sich etablierenden globalen Mächte an einem Volk nicht die Rede sein. In den neuen globalisierten Machtspielen ist das Volk ziemlich unnötig, sogar hinderlich“ (Göttel 2007: 98). Neoliberalismus ist somit eine Form der Machtverteilung, die mit Freires Gedankengut nicht kompatibel ist. Denn „(...) problemformulierende Erziehung widersetzt sich der Entpolitisierung durch die neoliberale Praxis und setzt sich das Ziel, Erkenntnis als transformierendes Instrument im Dienst der unterdrückten Klassen zu optimieren“ (Winckler et al. 2007: 23). Utopie wird also ausgehend vom praktischen Leben her erzielt. Durch ein Nachdenken über die Welt und die bestehenden Machtverhältnisse in ihr, entsteht kritisches Bewusstsein, das sich in Handlung manifestieren kann. Auf diese Weise ist die Entwicklung einer neuen Realität möglich. Auswirkungen, hervorgerufen durch den Einfluss globalisierter Märkte, sollen daher als Herausforderungen für Volksbildung aufgegriffen werden. Demokratien sehen sich zurzeit geschwächt. Volksbildung mag die Herausbildung einer neuen Form von globaler Zivilgesellschaft vorantreiben. Eine Kraft, die ihren Ursprung in der Transformation von Individuen hat und auf soziopolitische Veränderung abzielt. Paulo Freire unterstrich den Gedanken, dass jeder Mensch Subjekt des eigenen Lebens werden kann. Auf diesem Weg lässt sich Realität aktiv mitgestalten. „Die Geschichte als Möglichkeit zu denken, heißt auch Bildung als Möglichkeit zu erkennen. Dies heißt zu erkennen, dass Bildung vielleicht nicht alles, zumindest aber Einiges bewirken kann“ (Freire 1992: 35, Übers. H.H., zit. nach Winckler et al. 2007: 17). Politische Bildungsarbeit im Sinne von Volksbildung kann Individuen und Gruppen anregen, mit offenem kritischem Blick durch die Welt zu gehen, die eigene Umgebung wie persönliches Handeln zu hinterfragen und beides zu verändern. (vgl. Winckler et al. 2007: 10-26 und Novy 2007: 48-51)

4.3. Volksbildung - Neoliberalismus und die Rolle des Globalen Lernens

Wie oben erwähnt, geht es um die Frage der Machtstrukturen, wenn über Bildung nachgedacht wird. Paulo Freire sieht den Prozess der Transformation in der Befreiung der Menschen, was ebenso die Befreiung von Strukturen bedeutet, wie sie der Neoliberalismus vorantreibt. Marta Gregorcic beschreibt „kulturelles Kapital als Triebkraft gesellschaftlicher Veränderungen“ und „radikale Pädagogik als Kritik des Neoliberalismus“ (Gregorcic 2007: 58, 61). Vom ‚anderen Lager‘ her wird jedoch versucht, neoliberale Ansinnen über Bildung zu vermitteln. Wie auf verschiedenste gesellschaftliche Bereiche, wird auch auf das Bildungssystem übergegriffen. Neue

Normen, die Bildungsinhalte und deren Vermittlung betreffen, werden nach neoliberalen Bild kreiert und von Staaten, sei es freiwillig oder aufgezwungen, übernommen.

„Das ‚Schul-Regime‘ der Informationsgesellschaft habe die kontinuierliche Kontrolle entwickelt, die in mancher Hinsicht tiefgreifender als die alten Formen der Machtausübung sei. (...) Erziehung erscheint auf einmal als geglücktes Ergebnis des Spiels der Marktkräfte“ (Wintersteiner 2000: 184).

Bildung sei ein „lebendiges Fossil“ (Gregorcic 2007: 63), das die Zeiten, egal welche, überdauert hat und maßgeblich das Handeln von Gesellschaften bestimmt. Aus diesem Grund ist es so wichtig, wie Pädagogik gemacht wird. Quer durch die Geschichte hindurch haben sich im Gegensatz zur klassisch vorherrschenden Bildungsstruktur nebenher immer wieder auch revolutionäre Formen von Bildung durchgesetzt, die Lernen und Lehren auf andere Weise möglich gemacht haben. Diese Entwicklungen vollzogen sich zumeist in Zeiten von Krisen, als von diversen Bevölkerungsgruppen die Notwendigkeit zur Transformation gesehen wurde.

„Das in sozialen Konflikten generierte Wissen führte im Bildungsprozess nicht zur Entwaffnung der Gesellschaftskritik, sondern eröffnete Möglichkeiten zum Engagement im öffentlichen Leben, zum Aufbau von gesellschaftlichem Mut und einer anderen Gesellschaft“ (Gregorcic 2007: 63).

Die vorherrschende kapitalistische Gesellschaftsordnung wird oft als die einzig wahre, unumstößliche gepredigt. Slogans wie ‚mehr Markt und weniger Staat‘ haben sich bereits durchgesetzt und dem Volk durch Entdemokratisierung, Privatisierung und Fragmentierung viel an seinem solidarisch kollektiven Handlungsspielraum genommen. Dennoch, oder gerade deshalb ist es von Nöten, sich obiges Zitat bewusst zu machen, und Freires Bildung als „Praxis der Freiheit“ (Freire 2000, zit. nach Gregorcic 2007: 63) zu leben. (vgl. Gregorcic 2007: 61-64)

Inwieweit steht nun Globales Lernen für diesen Gedanken? Die Zeit, in der wir leben, ist gezeichnet von zunehmender Komplexität. Weltweite Zusammenhänge sind nicht einfach über- und durchschaubar. Veränderungen treten immer rasanter auf und fordern ein großes Maß an Flexibilität. Es geht darum, sich Orientierung zu verschaffen, persönliche Chancen und Risiken von Handlung wahrzunehmen, aber auch zu erkennen, welchen Gestaltungsspielraum man zur Verfügung hat. Mit der Möglichkeit des Gestaltungsraums geht die Frage der persönlichen Verantwortung einher. Dies vermehrt

zu lernen, bedeutet gleichsam einen Gewinn an (Selbst) Bewusstheit und Freiheit. Globales Lernen macht es sich zur Aufgabe, Kompetenzen auf dieser Ebene herauszubilden, wie wir später sehen werden. (vgl. Grobbauer 2007: 103f) Daher kann, aus Sicht der Autorin, das Bildungskonzept unter befreiender Pädagogik eingestuft werden. Es weist Elemente des Lernens auf, wie Paulo Freire es sah. Ein Beispiel dafür wäre fragendes Lernen aus der eigenen Lebenswirklichkeit heraus als Ausgangspunkt von Bildung. Ein Zugewinn an „kritischer Transivität“ (Freire 1984, zit. nach Winckler et al. 2007: 19) vollzieht sich, indem Menschen durch Lernen Mut zur aktiven Mitgestaltung am Weltgeschehen gewinnen. Die Erforschung der eigenen Umgebung und das bewusste betrachten und verändern der jeweiligen Lebensrealität durch die Subjekte selbst wäre ein weiteres. Das Gewährwerden der Verknüpfung der eigenen Existenz mit dem Globalen und das Verständnis für Multikulturalismus, getragen vom Respekt gegenüber anderen, spielen dabei eine wesentliche Rolle. Es handelt sich um Bildung, die Lehrende zu Lernenden macht und umgekehrt. Globales Lernen hat also volksbildenden Charakter im Sinne Freires.

„Globales Lernen ist Bildung, die Menschen in ihrem Verhältnis zu Politik stärkt und die Entfaltung jener Kompetenzen fördert, die eine Teilnahme an gesellschaftlichen, aber auch politischen Prozessen ermöglichen. Somit ist Globales Lernen infolge seiner Zielsetzungen auf die Politisierung von Menschen ausgerichtet.“ (Grobbauer 2007: 105)

Hartmut von Hentig formuliert es noch einen Schritt extremer: „Eine Bildung, die nicht zur Politik führt, also nicht zur Wahrnehmung der eigenen Rolle – oder Verantwortung – im Gemeinwesen angeleitet und befähigt hat, ist keine Bildung. (Hentig 1996: ebd.) Es geht darum, „Macht (wahrzunehmen), die wir selbst erleiden oder ausüben, sowie Zivilcourage (zu entwickeln) gegenüber den ‚Vielen, den Oberen und den Stärkeren‘“ (ebd.). Es ist also mit Aufgabe der Bildung, dass bestehende Machstrukturen erkannt, überdacht und verändert werden. Globales Lernen verschreibt sich in seiner Konzeption einer Pädagogik, die Menschen dazu beflügeln kann, die eigenen Fähigkeiten wahrzunehmen. Es unterstützt sie dabei, diese bewusst und aus voller Kraft zu leben. Handlungsmuster und Glaubenssätze können hinterfragt und verändert werden. Auf diese Weise wird Leben im Sinn von Konstruktivität gefördert. Marta Gregorcic hält fest, dass es „(...) keine revolutionäre Theorie ohne Praxis und keine revolutionäre Praxis ohne Theorie (gibt)“. (Gregorcic 2007: 64) Daher soll im Folgenden der theoretische Hintergrund des Konzeptes diskutiert werden.

4.4. Herausforderungen und die Frage der Kompetenzen

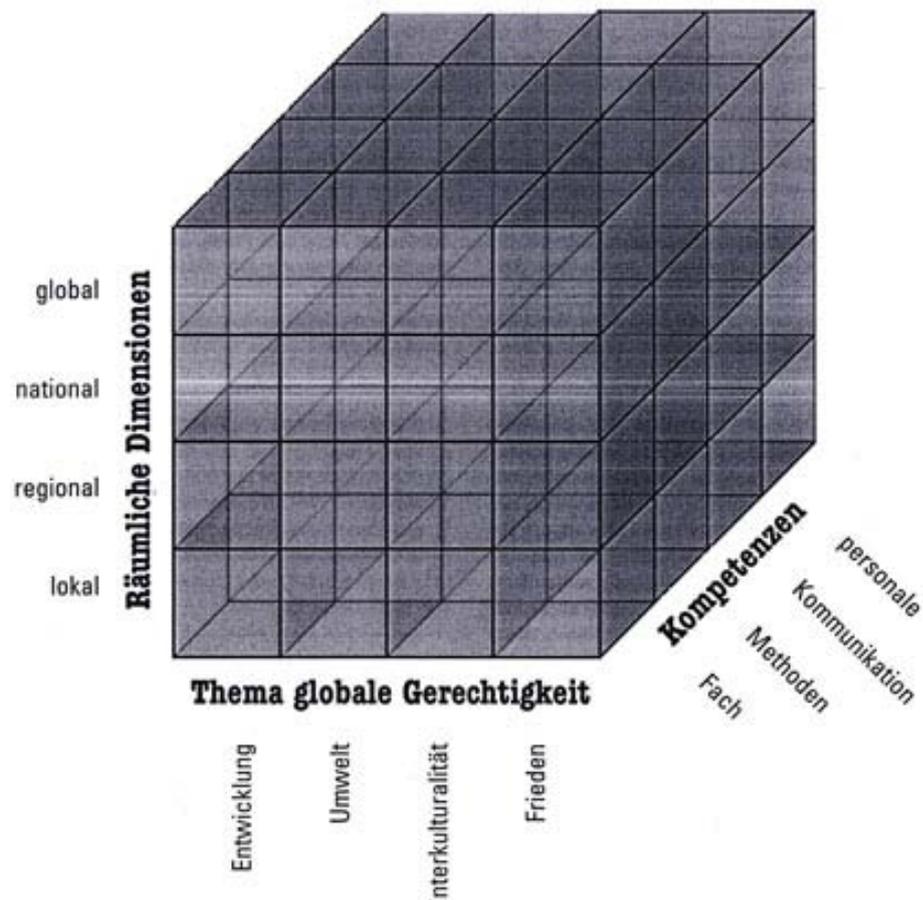
„Globales Lernen bearbeitet die doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden, als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln, und setzt diese in pädagogisches Handeln und didaktische Bemühungen um.“ (Scheunpflug/ Schröck 2000: 10)

Sich rasch wandelnde gesellschaftspolitische Lebensumstände fordern auch neue Lernkonzepte für das Lernen in der ‚Einen Welt‘. Es stellt sich die Frage, wie mit zunehmender Unübersichtlichkeit und spürbaren Auswirkungen von Chancen, Risiken und Nöten umgegangen werden soll? Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck sehen die Bildungslandschaft vor Herausforderungen gestellt, die aus mehreren Perspektiven angesehen werden müssen. Um diese bewältigen zu können, ist die Entwicklung bestimmter Kompetenzen hilfreich. Zur Überlegung, wie diese beschaffen sein sollen, müssen verschiedene Aspekte mitgedacht werden. Einerseits werden Probleme sachlich betrachtet. Ist – Zustände der Weltgesellschaft sind Thema und Fragen nach Lösung und Bewältigung stehen im Raum. Im Blickwinkel der sozialen Perspektive wiederum stoßen immer rascher Fremdes und Vertrautes aufeinander, was Lernbereitschaft der Beteiligten erfordert. Da Vorgänge einem schnellen Wandel unterliegen sind, muss auch die zeitliche Perspektive beachtet werden. „(...) der Anteil unseres individuellen Nichtwissens wächst schneller als der des Wissens“ (Scheunpflug/ Schröck 2000: 6). Individuen sehen sich mit immer rascher werdenden Auswirkungen von Ereignissen konfrontiert, wobei sie nicht auf bereits im Erfahrungsschatz gespeicherte Reaktionsmöglichkeiten zurückgreifen können. Spontane Lösungsansätze sind daher gefragt. Zusätzlich müssen Wechselwirkungen mitbedacht werden. Da Menschen daran gewöhnt sind, Probleme im Nahbereich zu lösen, ist das Einüben einer breiten Sicht von Verhältnissen nötig. Gesteigerte Komplexität verlangt also eine „Erhöhung der Eigenkomplexität“ (ebd.: 9), was Lernen meint. (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000: 1 – 9) „Zum Umgang mit Komplexität gehört auch die Fähigkeit, Ambivalenz über längere Zeit zu ertragen“ (Bühler 1996: 108). Zusammenfassen lassen sich daher aus Sicht der Autoren die gefragten Kompetenzen unter „Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz (und) personale Kompetenz“ (Scheunpflug/ Schröck 2000: 16ff). Unter Fachkompetenz fällt unter anderem die Verarbeitung von Wissen, die Fähigkeit Phänomene zu durchschauen und Zusammenhänge zu erkennen. Methodenkompetenz spricht Fertigkeiten zur Bearbeitung und Auseinandersetzung mit komplexen Themen

an. Soziale Kompetenz zielt auf alle Formen von Kommunikation sowie solidarisches Handeln ab. Personale Kompetenz weist letztlich auf individuelles Reflektieren von Werthaltungen, den Umgang mit Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten wie auf persönliches Engagement hin.

Wie oben erwähnt, bleibt Globales Lernen offen für eine breite Themenvielfalt. Zu beachten ist, dass diese in mehreren Dimensionen Behandlung finden soll. Den Blick nur auf lokale Auswirkungen zu richten, wäre zu wenig. Es soll ebenso die „regionale, nationale, (als auch) globale Dimension“ (Scheunpflug/ Schröck 2000: 17) mitgedacht und reflektiert werden. Das vorgestellte Modell lässt sich mit dem „Didaktischen Würfel Globalen Lernens“ (ebd.) veranschaulichen. (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000: 15 – 18) Hans Bühler zitiert den zentralen Slogan für Globales Lernen: „Global denken und lokal handeln“ (Bühler: 1996: 76). Was er jedoch anspricht ist die Tatsache, dass nur die eine Seite des Weges zu gehen zu wenig ist. „Lokal denken und global handeln“ (ebd: 72) sind genauso gefragt.

Abb. 1: „Didaktischer Würfel Globalen Lernens“



Quelle: Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus, 2000: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: EKD für die Aktion Brot für die Welt, 17.

4.5. Ansprüche- und wie damit umgehen?

Der Begriff der ‚Einen Welt‘ erscheint häufig in theoretischen Überlegungen zur globalen Bildung. Was meint Lernen in der ‚Einen Welt‘ und der Ausdruck selbst als solches? Debatten ranken sich darum. Bühler beschreibt ‚Eine Welt‘ auf diese Weise:

„‚Eine Welt‘ ist gleichzeitig die unabwendbare und gewaltvoll umkämpfte Wirklichkeit, insbesondere ökonomisch, ökologisch und kulturell, für wenige profitabel, für viele beängstigend. Sie ist für manche eine faszinierende weltbürgerliche Utopie auf dem Weg zu mehr Wissen und damit zu mehr Menschlichkeit, aber auch Gerechtigkeit. Für andere schließlich ist sie angstbesetztes Katastrophen - Szenario der Zerstörung von Überlebenschancen für die Spezies Mensch. Alles trifft wohl zu (...)“ (Bühler 1996: 78).

Was bedeutet der Anspruch des Lernens in der ‚Einen Welt‘ nun für Konzeptionsarbeit und Umsetzung? Die Anforderungen an das Globale Lernen sind hoch. Es soll unter anderem einen Beitrag zur Friedenspädagogik, Umweltpädagogik und interkulturellen Pädagogik leisten, als auch zur „Überwindung des „kolonialen Blicks““ (Bühler 1996: 198) beitragen. Das Konzept findet sich in einem Spannungsverhältnis aus „dem Recht des Stärkeren versus der Gerechtigkeit für alle“, der „Reduktion versus (der) Komplexität“, dem „Kulturalismus versus (dem) Universalismus“, der „Externalisierung versus (der) Verantwortungsethik“ (Küng, 1990, zit. nach Bühler 1996: 73). Bei allen Forderungen an das Globale Lernen ist zu beachten, dass das Konzept auf das Engagement von Menschen angewiesen ist, die sich nicht rasch durch mitunter negative Erfahrungen entmutigen und abschrecken lassen. Lernen und Arbeiten kann daher nur dauerhaft motivierend sein, wenn bei der Fülle an moralischen Selbstanforderungen auch Platz für Freude am Tun ist. Kreative Aktionen und spielerisches Erfahren sind erlaubt und erwünscht. Dies sollte in diesem Zusammenhang bei jedem Anspruch an sich selbst und an andere nicht vergessen werden. Globales Lernen - „(...) eine Sache für Idealisten?“ (ebd.: 77), fragt Bühler. „Warum eigentlich nicht, denn dies sind um vieles mehr, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag.“ (ebd.) Um Lernende nicht zu überfordern, wird als Ausgangspunkt die alltägliche Lebenswirklichkeit der Subjekte herangezogen. Was vielleicht zu eng erscheinen mag, ist es nicht, wenn bedacht wird, wie sehr unser Alltag mittlerweile von globaler Interdependenz gezeichnet ist. Der Überforderung wird zusätzlich entgegengewirkt, indem exemplarisch gelernt wird. Es kann logisch von einem Thema auf das große Ganze im Zusammenhang stehende geschlossen werden.

Häufig „ (...) gerinnt Wissenschaft als Prozess zu Wissen als Zustand“ (Bühler 1996: 67). Dabei handelt es sich um ein Phänomen, das beim Globalen Lernen nicht auftreten soll. Die Aufgabe des Konzeptes ist es, sich ständig und aktuell mit- und weiterzuentwickeln, was verständlich macht, dass es keine fixe allgemeingültige Theorie von Globalem Lernen gibt und geben kann. Es befindet sich in einem dauernden Prozess von „Abschätzen von Trends“ (ebd.), was die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Soziologie notwendig macht und bereichert. Darauf soll später zurückgekommen werden. (vgl. Bühler 1996)

„Neben Wissen, reflektiertem Umgang mit Erfahrung, kluger Formulierung von Zielvorstellungen, ist es offensichtlich auch wichtig, Hypothesen nicht nur hinzunehmen oder sie bis zum bitteren Ende durchzuhalten, sondern sie ständig durch tiefer gehende Fragen zu erweitern. (Bühler 1996: 108)

Konzeptionsarbeit und Umsetzung in diesem Gebiet fordern daher Flexibilität und Offenheit von Menschen, die das Globale Lernen vorantreiben und damit arbeiten. Von Bekanntem - seien es Sichtweisen oder Methoden, ist des Öfteren nötig, Abschied zu nehmen. Die Vorstellung, ohne fix vorgefertigte Theorie im Hintergrund zu arbeiten, verlangt nicht nur Mut, sondern auch Engagement. „Die wertvollste Eigenschaft eines Lehrers/einer Lehrerin ist seine/ihre Unwissenheit“ (Gregorcic 2007: 64). Auch wenn Lehren im Sinne des Globalen Lernens die Herausforderung in sich trägt, mit der eigenen Unsicherheit im Sinne von Unwissenheit umzugehen, birgt genau dies die Chance, dass Transformation, Veränderung und Zugewinn im Blickfeld der eigenen Perspektive geschehen kann. Wie oben erwähnt, sind Lehrende in der Tradition von befreiender Pädagogik zugleich auch Lernende.

„Hauptaufgabe von PädagogInnen muss sein, bei sich selbst und bei anderen Selbsterkenntnisprozesse anzustoßen, um damit wenigstens die ethnozentristische Beschränktheit zu erkennen, in der Hoffnung, sie im gegenseitigen Verstehen zu reduzieren“. (Bühler 1996: 111)

Die eigene Sichtweise als eine von vielen anzuerkennen, sie zu hinterfragen und die Akzeptanz als Boden für Vielfalt zu nehmen, ist notwendiger Teil der Lehrtätigkeit- vor allem in diesem Bereich. Lehrende sollen sich stetig fragen: Welche Weltbilder und Vorurteile trage ich? Welche transportiere ich mitunter an Lernende weiter? Sowohl Weltbilder, als auch Vorurteile dienen der „(...) Organisation der Wahrnehmung von Wirklichkeit“ und sind eine „(...) ökonomische Form des Umgangs mit Komplexität“

(Bühler: 1996: 117). Vorurteile kommen zumeist unbewusst zustande. Weltbilder enthalten zum Teil auch persönliche Reflexionen und Entscheidungen. Letztere lassen sich daher gegebenenfalls leichter verändern. (vgl. ebd.) Um sich auf dieser Ebene weiterentwickeln zu können, bietet es sich an zu fragen:

- „Was nützt mir mein Weltbild?
- Wer hat noch Interesse an meinem Weltbild und wozu?
- Wer hat ähnliche/ verschiedene Weltbilder?
- Wo fühle ich mich besonders unsicher und wo bin ich mir sehr sicher?
- Wo habe ich Lust auf Ergänzung, durch wen und wie?“ (Bühler 1996: 118)

Auch wenn der Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Vorstellung von Welt mitunter verwirrend ist, und zumal in seiner Wirkung einem ‚Waschmaschinenschleudergang‘ nachkommt, kann er Früchte tragen. Mit dem sich darauf Einlassen besteht die Chance zur Weiterentwicklung.

Große Erwartungen bestehen also an die Weltgesellschaft. Es sollte allerdings darauf geachtet werden, dass keine falschen Erwartungen in Lehrende gesetzt werden. Sie können nicht allein tragen, was Aufgabe von Weltgesellschaft ist. Globales Lernen soll auch keine Anleitung zum Krisenmanagement sein. Dennoch hat es die Möglichkeit, auf gesellschaftliche Phänomene zu reagieren und vorzubauen für eine gerechtere Zukunft. Es kann „(...) Lust auf Zukunft machen, Zutrauen und Zuversicht vermitteln“ (Bühler 1996: 150). Es handelt sich dabei um eine Grundhaltung, die Veränderung und Entwicklung ermöglicht. Von Interesse ist die Frage, wo Lernen stattfinden soll. Der Vorteil von Schule als Ort des Lernens gegenüber der Fortbildung im NGO Bereich ist der, dass Lernende über eine konstante, meist längere Zeit in einer Gruppe erhalten bleiben. Das bedeutet, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Themen, Zeit zum Nachwirken und Raum für Reflexion möglich ist. So besteht die Chance, „(...) Zivilcourage praktisch einzuüben“ (Bühler 1996: 162). Ein wichtiger Punkt ist dabei die Frage nach dem oft geforderten „politikneutralen Objektivitätsideal“ (ebd.). Marta Gregorcic zeigt passend zu dieser Debatte zwei Thesen radikaler Pädagogik auf: „Es besteht kein neutraler Bildungsprozess“ (Gregorcic 2007: 64) und „Wissen kann sich ohne Verantwortung und kritische Intervention nicht weiterentwickeln“ (ebd.). Werner Wintersteiner merkt dazu an, dass „die endgültige Durchsetzung der Marktidee die Abschaffung des politischen Charakters von Schule und Erziehung wäre“ (Wintersteiner 2000: 185). Im Zusammenhang mit dieser Frage

werden Konzipierende und Vermittelnde daher vor die Herausforderung gestellt, sich zu positionieren, Verantwortung für Inhalte und Themen zu übernehmen und sich dem Anspruch bewusst zu werden, was ‚Aufgabe einer Weltgesellschaft‘ meint. Um den Beitrag des Globalen Lernens zur Bewältigung dieser Aufgabe hinterfragen zu können, sollen im Folgenden drei ausgewählte Ansätze diskutiert werden.

4.6. Ansätze Globalen Lernens

Wer handeln muss, braucht eine Mischung aus Zuversicht stiftender Utopie und kritischem Realismus“ (Bühler 1996: 78).

Globales Lernen wird von unterschiedlichen Gruppierungen vorangetrieben. Sei es die Pädagogische Schiene aus wissenschaftlicher Sicht, die Lehrerfortbildung an Hochschulen, die Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen, oder die Arbeit anderer entwicklungspolitisch engagierter Vereinigungen. Somit entstehen unterschiedliche Sichtweisen auf das Globale Lernen und Ansätze, wie das Konzept weiterentwickelt und angewendet werden soll. Allen gemeinsam ist das Bestreben, auf die Herausforderungen, die sich durch Globalisierungsprozesse ergeben, zu reagieren. Die Reaktion wird in diesem Sinne als eine pädagogische gesehen. Freires Ansatz von Volksbildung, wie oben erläutert, sieht Utopien als notwendige Voraussetzungen für diese Arbeit. Von ihnen aus soll weiter gegangen werden. Erst durch Umsetzung kommen Dinge in Bewegung und Veränderung wird möglich. Mit dem Globalen Lernen verhält es sich ähnlich wie mit anderen Lernkonzepten auch. Es gibt eine Vielzahl an Ideen und Vorschlägen zur Umsetzung. Dennoch, was anders anmutet ist der Eindruck, dass auf diesem Gebiet ein großes Maß an Offenheit für die andere als die eigene Perspektive gegeben ist, was der Grundvorstellung des Konzeptes entspricht und bei anderer Konzeptionsarbeit zumal vermisst wird. Auf dieser Basis darf gedacht und ausprobiert, Utopie möglich werden. Von der Utopie ausgehend gestalten sich konkrete Ideen. Im Folgenden findet sich eine Auswahl an Ansätzen zum Globalen Lernen, deren Inhalte erläutert und miteinander verglichen werden sollen. Diskutiert seien Hans Bühlers Ansatz, der die Notwendigkeit von Perspektivenwechsel und zugehörigem Handeln untermauert, Werner Wintersteiners Beitrag, der im Globalen Lernen eine Möglichkeit sieht Friedenspädagogik zu leben, die zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung beiträgt und schließlich die Forschungserkenntnisse von Klaus Seitz, der gesellschaftstheoretische Grundlagen zum Globalen Lernen darstellt und den Ansatz als

Bildung, die Menschen auf ein bewusstes und verantwortliches Leben in der Weltgesellschaft vorbereitet, sieht.

Hans Bühler formuliert vorerst vier Leitideen zum Globalen Lernen, denen jeweils Richtziele zugeordnet sind. An erster Stelle steht für ihn die Notwendigkeit, den „Bildungshorizont (zu) erweitern“ (Bühler 1996: 193). Dadurch verspricht er sich das Gewährwerden der eigenen Position im globalen Weltgeschehen. Information kann Akzeptanz und Weitblick schaffen, erkennbar machen, dass jeder Mensch und Kulturkreis eine andere Wahrnehmung von eben diesem Weltgeschehen hat. Solch Blick auf die Welt schafft auch den Umkehrschluss, dass alle Menschen einer einzigen Gattung angehören und daher die gleichen Grundbedürfnisse haben. So kann das Individuum seine Verantwortung gegenüber allem, was ist, begreifen. Verantwortlichkeit als die eigene Aufgabe sehen zu lernen und dementsprechend zu handeln, ist nötig. Darüber hinaus soll sich die Erkenntnis entwickeln, dass Partizipation immer möglich und notwendig ist. Alles, was getan wird, oder unterlassen wird, wirkt sich in irgendeine Richtung aus.

In der zweiten Grundidee geht es darum, „Identität (zu) reflektieren“ und „Kommunikation (zu) verbessern“ (ebd.). Indem ich mir und meiner Haltung bewusst bin, kann ich offen mit anderen in Kontakt treten, meine Positionen erläutern und andere hören. Durch die Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Sichtweisen, die aufeinander treffen, lernen Individuen ihre Standpunkte in der globalen Gesellschaft zu finden und zu vertreten, was nicht ‚Festfahren‘ meint. Ein Bewusstsein für die weltweite Ungleichheit, vor allem was das Mitspracherecht bei der vorrangigen Behandlung und Lösung von Weltproblemen angeht, die zur Chancengleichheit umgewandelt werden soll, kann entstehen. Dazu braucht es unter anderem die Kompetenz der Informationsbeschaffung. Lernende können auf diese Weise Zukunftsmodelle entwickeln und formulieren.

Die dritte Leitidee beschäftigt sich mit dem Überdenken von Lebensstilen. Globale Bildung leistet einen Beitrag dazu, dass die eigenen Handlungsweisen in Verantwortlichkeit auf die globale Weltgesellschaft hin überprüft werden. Einzelne oder gemeinschaftliche Aktionen sollen bewusst im Vorfeld abgewogen werden.

Die letzte Grundidee unterstützt schließlich das Bewusstwerden, inwiefern lokales Handeln Einfluss auf die Bewältigung globaler Probleme ausüben kann. Die Erkenntnis dieser Chance und dieses Anspruchs soll sich zunehmend im Engagement der Subjekte manifestieren. Gesamtziel ist also, dass sich Menschen als „Mitglieder der

globalen Gesellschaft“ (Bühler 1996: 194) sehen und gemeinsam mit anderen Herausforderungen bewältigen. (vgl. Bühler 1996: 192 – 194) Doch welche Werkzeuge braucht es dazu?

„Globaler Erkenntnismodus, Fähigkeit für Globalität, globaler Lernmodus und globale Verantwortung sind vier Perspektiven auf Globalität, die interdependent sind. Für Globales Lernen sind sie gleichermaßen konstitutiv. Sie sollten deshalb ständig, für alle am Lernen Beteiligten erkennbar bleiben.“ (Bühler 1996: 197)

„Globaler Erkenntnismodus“ (ebd.) meint die Fähigkeit zu vernetztem Denken und Empathie. Die Herausforderung besteht hierbei darin, mit Ambivalenzen, Komplexität und Beschränkung umgehen zu lernen. Beschränkung wird in diesem Zusammenhang positiv als die freiwillige Herausbildung alternativer Lebensstile im Interesse nachhaltiger Entwicklung aufgefasst. Globales Lernen schult den Umgang mit Komplexität. Wirtschaftspolitische Abhängigkeitsverhältnisse, ökologische Fragen, etc. sind für Kinder als auch Erwachsene oft nur zu erahnen. Lernende sollen einen kompetenten Umgang mit abstrakten Inhalten gewinnen, was die allmähliche Schulung und Steigerung des Abstraktionsvermögens gewährleisten soll. Unter „Fähigkeit für Globalität“ (ebd.) fällt die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung. „Globaler Lernmodus“ (ebd.) braucht ganzheitliches Lernen. Nicht nur kognitives, sondern gerade auch emotionales und soziales Lernen sind Voraussetzung dafür. „Globale Verantwortung“ (ebd.) wird im Sinne der ‚Einen Welt‘ gesehen. Zukunftsfähigkeit, Frieden und Gerechtigkeit werden dabei als die Hauptposten verstanden, wobei die ‚eigene Welt‘ als Teil der ‚Einen Welt‘“ (Dauber 1995, zit. nach Bühler 1996: 198) gesehen wird. (vgl. Bühler 1996: 191-198)

Anknüpfungspunkt an die Maximen der ‚Einen Welt‘ bietet Werner Wintersteiners Ansatz, der die friedenspädagogischen Werte des Konzeptes aufzeigt, als Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zum Frieden hin. Er plädiert für das Hinterfragen des eigenen Umgangs mit ‚dem Anderen‘ und für die Veränderung von Strukturen, die beschränken. Für ihn bedeutet Lernen, dass der „Weg zum Ziel wird“ (Wintersteiner 2000: 185). Lernen soll „Selbstzweck“ (ebd.) sein. Ein Kanon von Zielen wird daher nicht vorgegeben. Sie entstehen während des Tuns.

„Lernen des Friedens dient nicht mehr einem Später, das irgendwann einmal prüfen wird, ob wir unsere Lektion verstanden haben, sondern das Lernen des Friedens ist dem

Hier und Jetzt verbunden, es bekommt seine Bestätigung aus sich selbst (...)“ (Wintersteiner 2000: 186).

Da es sich selbst genügt und überprüft, bleibt die intrinsische Motivation erhalten. Auf dieser Basis kann sich getraut werden, Neues zu versuchen, Vertrautes zu verlassen und so fort. Es ist das, was Bildung in diesem Sinne meint - kein Erreichen eines vorgegebenen Endzustandes, sondern ein lebendiger Prozess der Entwicklung und Innovation, der flexibel auf das reagieren kann, was da ist. Betty Reardon spricht an, dass wir allzu oft „(...) vergessen, dass Lernen auch eine Qualität selbst ist: ‚Lernen ist leben - nicht bloß Vorbereitung auf das Leben‘“ (Reardon 1988: 57, zit. nach Wintersteiner 2000: 186). Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wo wir Bildung leben? Und vor allen Dingen wie? Wie soll Bildung heute geschehen, sodass sie zu dem wird, was Betty Reardon meint? Im schulischen Bereich, im universitären, in der Erwachsenenbildung? Am besten wohl von klein auf. Der Autor übt Kritik am derzeitigen Schulwesen, das über „(...) Bildungswege Lebenschancen verteilt“ (Wintersteiner 2000: 192). Abschlüsse aller Art gelten als Eintrittskarte für Berufe und Positionen. Klassen- und Standesunterschiede werden in einzelnen Schulklassen, Schulen, die gar nebeneinander liegen mögen und Schularten nur allzu deutlich (gepflegt). Es wird vorgeben gegen die Gesamtschule zu sein, unter dem Deckmantel, auf diese Weise ‚die Begabten‘ nicht entsprechend fördern zu können, womit eigentlich ‚die Reichen‘ gemeint sind. Wintersteiner stellt die Frage in den Raum, ob unter diesen Umständen „(...) schulische Friedenspädagogik überhaupt durchführbar (ist)“ (ebd.)? „Wie kann man erwarten, dass Schule nicht mehr der Ort ist, wo ‚Schüler die Konkurrenzmentalität ihrer Gesellschaft zu internalisieren lernen‘“ (Wintersteiner 2000: 193), gerade wenn Lernenden vermittelt wird, wie wichtig Abschlusszertifikate zum späteren Überleben sind? Der Autor denkt daher an, Bildung außerhalb der Schule zu vermitteln. Vielleicht ist es an der Zeit, „(...) den Traum der Erziehung in der Schule“ (ebd.) auszuträumen? Eine andere Vision von Schule trägt Karl-Markus Gauß:

„Was ist so schlimm am Traumbild eines Schulwesens, in dem nicht der Gehorsam, sondern der Ungehorsam, nicht die Anpassung, aber der Widerstand gelehrt wird? Was macht die Vision eines Staates so verächtlich, der mündigen Menschen kein Hindernis, sondern eine Stütze sein soll?“ (Gauß 1989: 82-85, zit. nach Wintersteiner 2000: 193)

Es ist das, was Globales Lernen will - die Erziehung zur Mündigkeit, Selbstbestimmung und verantwortungsvollem Handeln. Wintersteiner spricht jedoch auch davon, dass es

keine Lösung darstellen kann, sämtliche Ambivalenzen aus der Welt zu schaffen und Friedenspädagogik in eigens dafür vorgesehenen Bildungsanstalten zu betreiben. Gerade jenes Feld sorgt für Ambivalenzen, da es ein subversives Thema ist und sein soll. Dieser Punkt spricht wiederum für Schule, die tagtäglich mit Widersprüchlichkeiten umzugehen hat. Hier soll betont sein, dass dies kein Freibrief ist, um sich ‚auf die faule Haut‘ zu legen und das System System sein zu lassen, sondern dass die Aufgabe besteht, Gestaltungsräume aufzuspüren und diese produktiv zu nutzen. An dieser Stelle sind freilich nicht nur Lehrkräfte angesprochen. Gerade Systemerhalter haben ihres dazu zu tun, Veränderung in Gang zu bringen. Um reale Veränderung im derzeitigen System durchsetzen zu können, braucht es zudem nicht wie bislang den Weg der „additiven Methode“ (Wintersteiner 2000: 197), indem immer ‚noch eins draufgelegt‘ wird, verstanden als mit der Zeit nicht mehr zu bewältigender Anspruch an Lehrende, sondern Wille und Mut zum umfassenden Umbau im Kern. Es sind mehr Freiräume und Strukturen von Nöten, in denen projektartig gelernt werden kann und darf. Genauso wichtig ist die Möglichkeit für Lehrende an Ausbildungsgängen teilzunehmen, ohne dass das System deshalb gleich zusammenbricht. Was vor allen Dingen nötig ist, sind Empowerment und Selbstbestimmung, sodass ‚Schule‘ selbst etwas tun kann und aus ihrer Abhängigkeit heraus kommt. Die Entwicklung zu einer Schule, in der soziales Lernen seinen Platz hat, wurde unter anderem möglich durch den ‚Druck von unten‘. Hier trägt ‚Befreiungspädagogik‘ also Früchte. Um das angesprochene Empowerment möglich zu machen ist es wichtig, den Weg der Mitbeteiligung der Lernenden zu gehen. Es soll gemeinschaftlich gearbeitet werden. Gerade das Globale Lernen plädiert dafür, dass Lehrende auch zu Lernenden werden. Ähnlich einem Werkstattbetrieb soll geschaffen werden und auf Handlung Reflexion folgen. Wintersteiner meint, dass vom Begriff „(...),Werkstatt‘ das Gefühl der Veränderung und damit einer positiven Grundeinstellung (ausgeht)“ (Wintersteiner 2000: 200). Und mit dieser positiven Grundhaltung wird Produktivität möglich. Großteils findet solcher Art Bildung in Schulen jedoch noch zu wenig statt. Den Bemühungen stehen Strukturen im Weg, die einer Transformation bedürfen.

„Erziehung wird von den Studierenden als etwas erlebt, was ihnen angetan wird, nicht als etwas, das sie tun. Sie empfinden sie als fremd und kontrollierend. (...) Es wird ihnen so viel gesagt und sie werden so selten aufgefordert zu denken und zu handeln“ (Shor 1992: 20, zit. nach Wintersteiner 2000: 200).

Genau hier versucht das Globale Lernen gegenteilig zu arbeiten. Es will zum eigenständigen Denken und Handeln animieren.

„Partizipation bringt den Studierenden eine hoffnungsvolle Botschaft über ihre Gegenwart und ihre Zukunft; sie ermutigt ihre Entwicklung, indem sie sie in ihren Zielsetzungen bestärkt. Sie werden als verantwortlich behandelt, als fähige menschliche Wesen, von denen erwartet wird, dass sie eine Menge tun, und dass sie es gut tun.“ (ebd.: 21)

Auf diese Weise kommen Lernende aus der alten Passivität heraus. Möglich wird dies durch gelebte Demokratisierung des Lernraums, was nicht Fassade, sondern tatsächliche Umsetzung meint. Notwendig ist die Vernetzung von Schule und anderen Bildungsinstitutionen, die friedenspädagogisch arbeiten. Gegenseitige Inputs und Ideen tragen maßgeblich zur beiderseitigen Weiterentwicklung bei. Für Erwachsene wird unter anderem erkennbar, dass sie durch die Ansätze der Kinder und Jugendlichen selbst zu Lernenden werden. Ob jedoch letztendlich in Schulen friedenspädagogisch gearbeitet werden kann, hängt maßgeblich davon ab, inwiefern es gelingen mag, sie frei zu halten vom Interesse und Machtspiel des wirtschaftlichen Konkurrenzkampfes. (vgl. Wintersteiner 2000: 183 – 201)

Was die zu vermittelnden Inhalte des Konzeptes anbelangt, sind sich beide Autoren im Folgenden einig: Auch wenn negative Auswirkungen von Globalisierung mit Themen Globalen Lernens sind, darf es zu keiner Katastrophenpädagogik werden. Es versteht sich als mehr als das. Globale Bildung begreift Globalisierungsprozesse auch als Chance. Sie eröffnen neue Möglichkeiten in einem Ausmaß, das zuvor noch nie da war. Es gilt also thematisch genauso die Potentiale einer Weltgesellschaft zu behandeln. „Erziehung zum Frieden (...) (kann sich) nur mehr als globale Bildung angemessen verstehen“ (Wintersteiner 2000: 235). Sie bedeutet die Konfrontation mit unterschiedlichen kulturellen Wahrnehmungen von Weltproblemen und Chancen. Dabei reicht es jedoch nicht nur zu wissen, dass Handlungsbedarf besteht, und die Hoffnung, dass andere, Mächtigere diesen Handlungsbedarf übernehmen. Es braucht das persönliche Engagement. Thema Globalen Lernens ist es also, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. „Globale Verantwortung beginnt mit der Verantwortung für sich selbst, für die eigene Umgebung (...). Man fühlt sich betroffen, man betrachtet das Leben der anderen Menschen als Bestandteil der eigenen Gruppe“ (ebd.: 236). Es meint nicht, sich für alles verantwortlich zu fühlen und daran zu zerbrechen, nicht allem genügen zu können, sondern überlegtes und verantwortungsbewusstes Handeln. Wie beim Ansatz

des utopischen Denkens, das Bühler in Erinnerung gerufen hat, gilt auch für Wintersteiner, dass Menschen „ungewöhnliche Gedanken denken und ungewöhnliche Taten setzen (müssen), um die Welt zu verändern“ (Wintersteiner 2000: 236). Sie brauchen dafür eine lebensbejahende Sichtweise, um genügend Kraft und Einsatzwillen dazu zu haben. (vgl. Wintersteiner 2000: 232-236) Daher sollte „’Schule’ ein Ort der Begeisterung sein, die junge Generation mit ihren LehrerInnen dazu anmachen, die Welt nicht nur als Schicksal, sondern als Aufgabe zu verstehen“ (Bühler 1996: 171).

Beide Autoren betonen die notwendige Auseinandersetzung mit Weltbildern als Thema Globalen Lernens. Werner Wintersteiner geht jedoch vom Überprüfen und Transformieren des eigenen Weltbildes aus noch einen Schritt weiter, indem er die nötige Veränderung des kollektiv westlichen Weltbildes anspricht. Der Abbau unseres eurozentristischen Weltbildes und die Hinwendung zu einer globalen Sichtweise sind gefragt. Zu hinterfragen ist jedoch, ob „die globale Sichtweise (...) immer noch ein westlicher Diskurs ist - ein Diskurs der westlichen Eliten, der seine eigene Herkunft gerne vergisst oder verleugnet“ (Wintersteiner 2000: 237). Globales Denken muss daher immer kritisch gegenüber dem eigenen Ansatz bleiben. Die Rolle des Westens hat sich jedoch verändert. Er ist nicht mehr ‚Zentrum‘ der Welt. In den neuen Weltbildern sind „(...) wir nicht mehr nur Treibende, sondern auch Getriebene, nicht nur Handelnde, sondern auch Objekte des Handelns anderer“ (ebd.: 239). An die Vormachtstellung des Westens, der gut an der Ausbeutung von Entwicklungsländern verdient, hat man sich schnell gewöhnt. Was schmerzhafter wirkt, ist die andere Seite der Globalisierung. Es wird als bedrohlich empfunden, eben diese privilegierte Stellung und den damit einhergehenden Wohlstand einzubüßen. Global Players sind mächtig genug den globalen Norden gegen den globalen Süden auszuspielen und zusätzlich staatliche Politik in die Knie zu zwingen. Ein Überdenken der westlichen Position steht also an. Die ‚globale Sichtweise‘ wird vorwiegend von Menschen propagiert, die der wirtschaftlichen Globalisierung kritisch gegenüber stehen. Doch die Gegenseite schläft nicht. Unter dem Deckmantel des ‚Globalen Denkens‘ wird weiterhin Missbrauch und Ausbeutung betrieben und nach außen hin werden die Westen weiß gewaschen. Vandana Shiva spricht deutlich an, was geschieht: „Das ‚Globale‘ wurde so strukturiert, dass der Norden alle Rechte ohne Verantwortung, der Süden aber die Verantwortung und keine Rechte besitzt“ (Shiva 1995: 181, zit. nach Wintersteiner 2000: 244). Daher ist es so wichtig, skeptisch zu betrachten, was mit ‚global‘ und ‚globaler Sichtweise‘ gemeint ist. Unsere Fremd-, aber auch Selbstwahrnehmung gehören dazu geschult, um

Weltbilder ehrlich hinterfragen zu können. Schließlich gelangt man auch an dieser Stelle zu der Schlussfolgerung - es gibt keine fertige Theorie zum Globalen, genauso wenig wie zum Globalen Lernen. Bestehende und auftauchende Theorien dazu können als Hilfsmittel zur Bewältigung anstehender Probleme genutzt werden. Sie als Wahrheiten hinzunehmen, würde jedoch den Weg in eine Sackgasse bedeuten. Auf diese Weise kommt es zu keinem Dogma. Wenn sich erprobte Hilfsmittel nicht, oder nicht mehr als hilfreich herausstellen, kann und muss nach anderen gesucht werden. (vgl. Wintersteiner 2000: 237 – 248) Potential dazu hat die Zivilgesellschaft. Sie wird immer einflussreicher und stärker, auch wenn sie noch nicht maßgeblich im wirtschaftspolitischen Verlauf mitbestimmen und entscheiden kann. Sie ermächtigt sich durch Bildung und Empowerment. Wo Einfluss ist, ist aber auch Verantwortung. Hier stoßen wir wieder auf die „globale Verantwortung“ (Wintersteiner 2000: 279), die auch von Hans Bühler diskutiert wird. Wintersteiner unterscheidet dabei mehrere Dimensionen von Verantwortung. Er meint, dass wir quasi „schuldig geboren“ (ebd.) sind. Wir leben in dem Dilemma, dass unsere technologischen Entwicklungen, die wir zum Teil tagtäglich nutzen, Konsequenzen nach sich ziehen. Das bedeutet also, wenn wir in unserer Gesellschaft leben - mit allem, was für uns selbstverständlich ist - Strom, Autos, etc., dass allein das Leben in dieser Gesellschaftsform negative Auswirkungen mit sich trägt. Reaktion darauf ist zumeist eine Art Ohnmachtsgefühl. An dieser Stelle braucht es Handlungsalternativen. Und diese gilt es gemeinsam zu finden. Die zweite Dimension behandelt die „Verletzlichkeit der Natur“ (Wintersteiner 2000: 280). Der Mensch hat sich die Natur ‚Untertan gemacht‘ und vergisst dabei seine Abhängigkeit von ihr. Mit seinen Eingriffen löst er Reaktionen aus, die immer deutlicher und schmerzlicher sichtbar wie spürbar werden. Was hier wieder notwendig ist, ist ein Gefühl und ein Verständnis für die Ganzheitlichkeit - die Einsicht, dass alles mit allem verbunden ist. Wenn dieses Bewusstsein wieder freigelegt ist - auch im westlichen Denken, wird Verantwortung gegenüber der Natur - und allem, was ist, anders aussehen und gelebt werden. An dritter Stelle wird der Punkt besprochen, dass es „keine Ferne mehr gibt“ (Wintersteiner 2000: 281). Darunter wird verstanden, dass sämtliches Handeln, oder das Unterlassen von Handlung, Auswirkungen hat auf andere Teile der Welt. Daher ist es so wichtig, vorab zu überdenken, was die Folgen daraus sein könnten - selbst, wenn sich unser Tun scheinbar auf noch so interne Angelegenheiten bezieht. Weiters plädiert der Autor für „eine Lobby für die Zukunft“ (ebd.: 283). Der Einsatz für nachhaltige Entwicklung zielt darauf ab, dass es eine lebenswerte Welt für

nachfolgende Generationen gibt. Es gestaltet sich einfach, momentane Interessen durchzusetzen, ohne an ein Später zu denken. Verantwortliches Denken allein reicht allerdings nicht aus - niemandem nützt ein schlechtes Gewissen. „Minus Handlung ist das Gewissen einfach nichts“ (Wintersteiner 2000: 283). (vgl. ebd. 278-284)

Dass es an uns allen ist zu handeln, zeigt Klaus Seitz mit seinem Ansatz des Globalen Lernens. Er versteht das Konzept als Pädagogik, „(...) die sich nicht nur reaktiv am weltgesellschaftlichen Kontext zu orientieren gedenkt“ (Seitz 2002: 365). Ihre „pädagogische Intentionalität verweist auf die Ausbildung einer Kompetenz zur humanen Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd.). Er forscht daher, in welcher Form gesellschaftsanalytische Erkenntnisse, die sich unter anderem als gesellschaftliche Probleme darstellen, in Lernaufgaben transformiert werden können, um Lösungsstrategien zu entwickeln, beziehungsweise eine Auseinandersetzung mit ihnen anzuregen. Nach seinem Erachten gestalten sich jedoch alle bisherigen Lehr- und Lernmethoden als nicht hinreichend fördernd. Die Entwicklung von Kompetenzen für nachhaltig verantwortliches Handeln in der Weltgesellschaft und das Gewinnen von Orientierung im Vernetzungsgeschehen derzeitiger sozialer Beziehungen und in grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Prozessen setzt Anderes voraus. Globales Lernen bedeutet für den Autor die „(...) Antwort der Pädagogik auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft“ (Seitz 2002: 366). Er betont dabei, dass der Einsatz des Konzeptes nicht ausschließlich im schulischen Bereich, sondern auch in der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen soll. Damit knüpft er an die Vorstellung des Schweizer Forums ‚Schule für eine Welt‘ an, das die Umsetzung des Konzeptes „auf allen Stufen der Bildungsarbeit“ (Forum Schule 1996: 19, zit. nach Seitz 2002: 369) vorsieht. (vgl. Seitz 2002: 365 – 369)

Globalisierung selbst ist also pädagogische Herausforderung. Themen sind die „Veränderung der Lebenswelt und der Erziehungswirklichkeit“, die Beschäftigung mit „Disparitäten im Welt-Erziehungssystem“, die Auswirkung von „Globalisierung auf das (nationale) Bildungswesen“, die „Rolle von Bildungs- und Lernprozessen bei der Entstehung und Bewältigung von Folgeproblemen der Globalisierung“ und „der Beitrag von Bildung zur Gestaltung einer gerechten und zukunftsfähigen Weltgesellschaft“ (Seitz 2002: 453). Besagte Weltgesellschaft, die gesellschaftliche Veränderung und Entwicklung in die Hand nehmen soll, wird vom Autor bildungssoziologisch und erziehungswissenschaftlich analysiert. Er stützt sich dabei auf Luhmanns Elemente zur Gesellschaftstheorie. Laut Seitz scheint noch an keiner Stelle eine umfassend

systematische Darstellung einer soziologischen Weltgesellschaftstheorie auf. Systemtheoretisch kann Weltgesellschaft als ein System begriffen werden, in dem nicht nur Bildung geschieht, sondern das Bildungssystem selbst auch als Funktionssystem agiert. Erziehung bewirkt Globalisierungsprozesse und ist diesen im Gegenzug auch ausgesetzt. Durch diese Betrachtungsweise kann „gesellschaftlicher Wandel als kollektiver Lernprozess“ (Seitz 2002: 453) begriffen werden. Daher scheint es unabdingbar, Gesellschaftstheorie als Bezugsdisziplin von Pädagogik zu sehen. Sie ist Verbindungsglied zwischen gesellschaftlicher Analyse und Bildungsauftrag. Mit der überholten Vorstellung, dass soziologische Theorien sich lediglich mit makrosoziologischen Konzepten beschäftigen, die sich für die Analyse und Anleitung von Bildungsprozessen nicht eignen, soll laut Autor aufgeräumt werden. Weltgesellschaft ereignet sich in jeder Interaktion und manifestiert sich über den Zusammenhang lokaler Ereignisse. Die verstärkte Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit der Soziologie erscheint daher notwendig, um sich auf die Komplexität von weltgesellschaftlichen Prozessen stärker einlassen zu können, wenn aus Bildungskonzepten wie dem Globalen Lernen mehr werden soll, als „eine Pädagogik der guten Absichten“ (Seitz 2002: 456). Es gilt, „(...) den Überlegungen zur Analyse und Planung von Bildungsprozessen im ‚globalen Zeitalter‘ einen umfassenden soziologischen Weltgesellschaftsbegriff zu Grunde zu legen (...)“ (ebd. 457). Die Definition dieses Weltgesellschaftsbegriffs benötigt einen multidimensionalen Globalisierungsbegriff als Grundlage. Einen, der Globalisierung als Prozess beschreibt, der nicht erst eine neue Weltgesellschaft hervorbringt, sondern „die bereits existierende Weltgesellschaft zu ihrer eigenen Bestandserhaltung und Weiterentwicklung nutzt“ (ebd.). Auch wenn bisher noch keine umfassende Theorie zur Weltgesellschaft entwickelt werden konnte, und daher auch noch keine didaktische Metatheorie, ist der Aufruf des Autors, dass Theorie und Praxis von Erziehung einen gesellschaftstheoretischen Paradigmenwechsel benötigen, um Veränderung in Weltverhältnissen mit in Gang bringen zu können, ein Anfang. (vgl. Seitz 2002: 453-457)

Seitz gewann aus seiner soziologischen Analyse zur Weltgesellschaft Einsichten, die für die Weiterarbeit in diesem Gebiet relevant sind. Aus diesen kann geschlossen werden, dass es vor allen Dingen die Förderung des Bewusstseins für weltumspannende Interdependenzen braucht, damit Horizonte überschritten werden können. Auch wenn Erfahrungen im Nahbereich gewonnen werden, müssen sie im Koordinatensystem

globaler Gesellschaft eingeordnet sein. Globales Lernen behandelt daher nicht neue und zusätzliche Themen, sondern erschließt Bildungsinhalte mit einer globalen multidimensionalen Perspektive. Wobei mit ‚global‘ ähnlich wie bei Scheinpflug und Schröck, die „räumliche, soziale und zeitliche Dimension“ (Seitz 2002: 458) gemeint ist. Unter Weltgesellschaft soll jedoch nicht das viel zitierte ‚globale Dorf‘ verstanden werden, das Welt nicht ist.

„Weltgesellschaft bezeichnet die Voraussetzung eines übergreifenden Erwartungshorizontes, in den die jeweils verschiedenen perspektivischen Erwartungshorizonte eingetragen sind, ohne dabei tatsächlich zu einer gemeinsamen identischen Welt zu verschmelzen“ (Seitz 2002: 459).

Es soll mit dem Weltgesellschaftsbegriff keine „extramundiale Gottesperspektive“ (ebd.: 460) eingenommen werden. Jede Sicht auf die Welt ist in irgendeiner Art standortgebunden. Wichtig dabei - und Kernelement Globalen Lernens - ist die gegenseitige Beobachtung und Lernen, die Welt aus vielen verschiedenen Perspektiven zu sehen. Dafür müssen Begrenzungen im eigenen Denken wahrgenommen und überschritten werden. Seitz spricht in diesem Zusammenhang davon, dass eine „Desintegration konventioneller Gruppen- und Nationenbindung“ nötig ist, damit sich ein „postkonventionelles ethisches Urteilsvermögen“ (Seitz 2002: 461) entwickeln kann. „(...) Erziehung zum Weltbürgertum muss die Prämissen der Nationalerziehung grundlegend erschüttern (...)“ (ebd.), was an revolutionäre Bildungsansätze erinnert. Globales Lernen soll darüber hinaus die Ausbildung einer „kosmopolitischen Identität“ (ebd.) fördern. Nützlich hierfür sind Ergebnisse aus der internationalen Netzwerkforschung. Auf diesem Weg kann die Zusammengehörigkeit einer Weltgesellschaft spürbar werden. (vgl. Seitz 2002: 458-462)

Globales Lernen fördert daher internationale Begegnungen, wie dies zum Beispiel im Projekt „education for global citizenship“ (Mahlknecht/ Ramello 2006) im Zeitraum von 2003 bis 2006 von einem Netzwerk internationaler Schulen und NGO's durchgeführt wurde. Ein weitere Beispiele wären die „global action schools“ (www.globalactionschools.org) und die „Global Education Week“ (www.oneworld.at).

4.7. Globales Lernen und entwicklungspädagogische Bildung

„Globales Lernen emanzipiert sich von der Entwicklungspolitik, insofern es nicht mehr (...) als eine subtile Variante politischer Einflussnahme oder strategischer Meinungsmanipulation daherkommt, sondern dezidiert als pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft ausgewiesen ist“. (Seitz 2002: 376)

An dieser Stelle soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich Globales Lernen von entwicklungspolitischer Bildung unterscheidet, beziehungsweise ob die beiden Bereiche ineinander laufen. Die Meinungen darüber gehen auseinander, ob Globales Lernen sämtliche Felder, wie etwa die Friedenspädagogik, Umweltpädagogik, Entwicklungspädagogik, etc. integriert und auf einen Nenner bringt, oder ob es ein neues Arbeitsfeld ist, das neben den bisherigen besteht. Thematisch schließt das Globale Lernen an ein Arbeitsfeld an, welches sich ursprünglich mit ökonomischen Entwicklungsproblemen der ‚Dritten Welt‘ beschäftigt hat. Das Verständnis des Globalen Lernens setzt sich jedoch mit Entwicklungsfragen der Weltgesellschaft auseinander. Es inkludiert über die ökonomische und soziale Dimension hinaus auch die politische, kulturelle und ökologische. Aus diesem Grund erscheint die Verknüpfung mit oben genannten Arbeitsfeldern sinnvoll und angebracht. Klaus Seitz plädiert dafür, entwicklungspolitische Bildung in das Globale Lernen überzuführen. Das verstärkte Augenmerk auf soziales Lernen statt der isolierten Beschäftigung mit makrostrukturellen Herausforderungen, das Aufschließen individueller Handlungsperspektiven, die Förderung subjektiver Kompetenzen, die persönliche Partizipation möglich machen, sollen dieses Vorhaben unterstützen. Eine direkte aktive Beteiligung an der Gestaltung von Weltgesellschaft soll auf diesem Weg ermöglicht werden. (vgl. Seitz 2002: 375 - 377)

Helmuth Hartmeyer spricht ebenso von einer Veränderung im entwicklungspädagogischen Bereich. Früher bedeutete entwicklungspolitisches Arbeiten Wissensvermittlung über fremde Lebenswelten, um Notleidende besser unterstützen zu können. „Heute geht es verstärkt um eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt bis hin zur Hinterfragung von tabuisierten Normen wie Wachstum und Eigentum (Hartmeyer 2006).“ Globales Lernen will zur Emanzipation und Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber anleiten. Dies sei ein Punkt, der in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit nicht ernst genug genommen werde. (vgl. ebd.) Entwicklungspolitische Kompetenz soll sich im Alltag entwickeln. Globales

Lernen unterstützt daher noch mehr als bisherige entwicklungspolitische Bildungsarbeit Lernen im Nahbereich.

„Es sollte gesehen werden, dass nicht alles global ist, sondern dass das Konkrete, das Lokale, das Individuelle eine globale Dimension hat. Diese Wahrnehmung kann helfen, die Verknüpfung des eigenen Nahbereichs mit weltweiten Entwicklungen zu erfassen und damit auch Globalität besser zu verstehen.“ (Hartmeyer 2007: 283)

Die OEZA hat das Ziel, das Globale Lernen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu fördern und weiterzuentwickeln. Die Prinzipien des Konzeptes sollen in dieser Anwendung finden und der Diskurs zu selbigem zwischen Wissenschaft und Praxis unterstützt werden. Es finden geförderte Ausbildungen von MultiplikatorInnen im schulischen und außerschulischen Bereich statt. Arbeitsgruppen werden bei der organisations- und institutionsübergreifenden Arbeit zur Etablierung des Bildungskonzeptes in Österreich unterstützt. (vgl. www.entwicklung.at) Die Frage der Unterschiede, beziehungsweise der Gemeinsamkeiten Globalen Lernens und entwicklungspolitischer Bildung soll in der ExpertInnendiskussion thematisiert werden.

4.8. Grenzen Globalen Lernens

„Wer kann sich wann eigentlich wie viel Neugierde für ‚globales Lernen‘ leisten?“ (Bühler 1996: 200)

Da Globales Lernen reflexives Handeln fordert, entspricht es diesem Anspruch auch selbst. Es übt Selbstkritik. Wo liegen die Grenzen, beziehungsweise Widerstände, die es zu überwinden gilt? Denn grenzüberschreitendes utopisches Denken und in seiner Folge konkretes Handeln will weiter gehen und nach Lösungen suchen. Kritisiert wird vor allem, dass Globales Lernen vorwiegend immer noch ein westliches Konzept ist. Es hat zwar von „Dritte – Welt“ PädagogInnen gelernt“ (Wintersteiner 2000: 304), braucht aber einen wesentlich intensiveren Dialog mit PlanerInnen aus dem globalen Süden, um den Anspruch eines globalen Konzeptes tatsächlich erfüllen zu können. Wintersteiner spricht von „globaler Bildung als einem Privileg der Reichen“ (ebd. 313). Es müssen daher die Bildungschancen einzelner Länder hinterfragt und Schritte unternommen werden, damit sich diese verändern können. Trotz Ungleichheit wird Globale Bildung international diskutiert. Bewusstsein dafür, dass sich dadurch kein einheitliches Bild von Weltsicht oder Globalem Lernen ergeben wird, sollte im Vorhinein gegeben sein. Es gibt nicht ‚die eine‘ Lösung und es geht dabei nicht um die Vereinheitlichung von Sichtweisen, sondern um die Möglichkeit gemeinsamer Diskussion und

Zusammenarbeit. Eventuelle Interessensdifferenzen und –konflikte gehören angesehen und gelöst. Hier steht, wie oben erläutert, die Beschäftigung mit Weltbildern, mit Selbst- und Fremdbildern an. Erst wenn ich die Welt mit den Augen des Anderen sehen lerne (vgl. Wintersteiner 2000), können Verständnis und Kooperationsbereitschaft wachsen. Auch wenn unterschiedliche Wahrnehmungen von Weltproblemen, kulturelle Unterschiede und wirtschaftspolitisch andere Voraussetzungen gegeben sind, muss an einem Strang im Sinne von verantwortlichem Handeln gezogen werden. Das Ausleben der sturen eigenen Perspektive hat hier keinen Platz mehr. Es geht um gemeinsames Schaffen. Das „Persönliche ist politisch dadurch, dass die kulturellen Muster jede(n) einzelne(n) im Innersten prägen“ (Wintersteiner 2000: 369). Daher tun „FriedenserzieherInnen gut daran, mit der Erziehung bei sich selbst zu beginnen“ (ebd.: 370). (vgl. Wintersteiner 2000)

Neda Forghani-Arani betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Vielfältigkeit der Ansätze zum Globalen Lernen. Da das Konzept ein äußerst umfangreiches Gebiet - die Komplexität einer Weltgesellschaft, ihre Aufgaben und Chancen- zum Thema hat, und „für einen pluralistischen Zugang eintritt, ist (es) notwendigerweise von derselben Pluralität geprägt“ (Forghani-Arani 2005: 9). Der Text vom „Elefanten im finsternen Hause“ (ebd.: 10) soll diesen Punkt verdeutlichen:

„Im finsternen Hause war der Elefant, wo von den Indern ausgestellt er stand. Und viele Leute kamen, ihn zu sehen, sie alle mussten in das Dunkel gehen. Da sie ihn in der Dunkelheit nicht sahen, berührten sie ihn nur mit ihren Händen. Der, dessen Hand an seinen Rüssel rührte, sprach: „Wie eine Regenrinne ist der Wohl!“ Der, dessen Hand an sein Ohr traf, rief: „Wie ein Fächer sieht das Wesen aus!“ Der, dessen Hand berührte nur sein Bein, sprach: „Wie ein Pfeiler wird das Tier wohl sein.“ Der, dessen Hand den Rücken rührte schon, sprach: „Sicherlich, er ist gleich wie ein Thron.“ So kam jeder nur zu einem Teil...“ (Rumi 2005, zit. nach Forghani-Arani 2005: 10)

Die Geschichte zeigt die Notwendigkeit der Vernetzung auf. Sichtweisen zum Globalen Lernen und Weltgeschehen an sich kommen durch unterschiedliche Hintergründe und Blickfelder zustande. Es versteht sich von selbst, dass Positionen aus dem globalen Süden einbezogen werden müssen, um den Diskurs über pädagogische Antworten auf die Globalisierung entsprechend möglich zu machen. Politische und sozioökonomische Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilnahme aller PädagogInnen sind dafür

noch nicht gegeben. „Wie können unter Bedingungen großer sozio-ökonomischer Ungleichheiten und krasser Differenzen in den Strukturen internationale Bildungsk Kooperation und Austausch organisiert und geführt werden?“ (Hartmeyer 2007: 263)

Da es sich um ein vergleichsweise junges Konzept handelt, sind Ergebnisse von Wirkungsforschung nur unzureichend vorhanden. Hier bietet sich daher ein breites Betätigungsfeld für soziologische, psychologische und erziehungswissenschaftliche Arbeit. Diese Ergebnisse wären von Nutzen für weitere Planung, Veränderung und Umsetzung des Konzeptes. Es ließen sich Erkenntnisse für die nötigen Bedingungen, unter denen im Sinne des Globalen Lernens tatsächlich gelehrt und gelernt werden kann, gewinnen. (vgl. Seitz 462)

Ein weiterer kritischer Punkt ist, dass sich das Konzept auf „einen pädagogischen Optimismus stützt, der davon ausgeht, dass individuelle kognitive Bildungsprozesse tatsächlich verhaltensrelevant werden können und damit auch in beobachtbaren Veränderungen in der sozialen Welt zum Ausdruck kommen“ (ebd.). Inwiefern Wissen und Handlungsmotivation jedoch tatsächlich zusammenspielen, gehört verstärkt untersucht. Welche Gruppe von Gesellschaft reagiert auf welche Art von Information wie? Erfahrungen dieser Art würden didaktisches Aufbereiten und Arbeiten wesentlich unterstützen.

Eine der Herausforderungen ist der Umgang mit der Tatsache, dass Bildung sich nur individuell ereignen kann. Die Aufgaben, die an die Weltgesellschaft gestellt sind, erfordern allerdings einen gesellschaftlichen Lernprozess. Globales Lernen soll sich trotz dieses Bewusstseins immer wieder darauf besinnen, Gesellschaftsprobleme und die Suche nach deren Lösungen nicht einzelnen Individuen aufbürden zu wollen, sondern Menschen dabei unterstützen, Kompetenzen zu erwerben, die den Umgang mit diesen erleichtern. Was es braucht, ist die Umstrukturierung gesellschaftlicher Institutionen und eine damit einhergehende Veränderung in sozialen Systemen. Erziehung kann ihren Teil dazu beitragen. „Freire besteht darauf, dass Erziehung immerzu das Anbrechen einer neuen Realität anstreben sollte, die nichts Vorübergehendes ist, sondern eine dauerhaft kulturelle Revolution“ (McLaren 1987: 8, Übers. H.H., zit. in Winckler et al. 2007: 23) Seitz spricht sich vergleichsweise für einen Paradigmenwechsel aus. Es soll eine Entwicklung „von der Revolution zur Reform der Gesellschaft“ und „von der Propaganda des großen Entwurfs zur Politik der

kleinen Schritte“ (Seitz 2002: 351) geschehen. Und diese Schritte fangen beim Einzelnen an.

„Das Hauptziel von Bildung ist die Befreiung des Menschen“ (Nyerere 1977: 21, zit. nach Bühler 1996: 198). Bei der Konzeptionsarbeit sollte daher verstärkt darauf geachtet werden, dass allen Forderungen nach gewohnten Zielkatalogen und Definitionen zum Trotz auf die prozessorientierte Arbeit mit dem Globalen Lernen geachtet wird. Lernanreize sollen geboten werden. Was daraus entstehen kann, mag befruchtend wirken und mehr bewirken, als das bloße Erreichen von subjektiv gestalteten Zielvorgaben. Arbeit in diesem Sinne kann zur Entwicklungsförderung von Persönlichkeit, Haltung, Kreativität, Engagement und Courage führen, auf dass die/der Einzelne Mut hat, Dinge anzupacken und zu verändern. Vorgegebenen Lernzielen soll im Sinne des Konzeptes niemand ‚unterzogen‘ werden. Göttel unterstreicht diesen Punkt vom volksbildenden Ansatz heraus: „Die Leute wissen sich ja eh zu bilden, zu organisieren, zu leben! Wenn man sie nur lässt. Aber: wird man sie lassen? Oder neuer Bildung unterziehen, damit sie im Leben besser weiterkommen“ (Göttel 2007: 99)? Hier ist in gewisser Weise ein Spagat zu leisten für PädagogInnen, die mit „vagen Zieldefinitionen, einer abstrakten Begriffsverwendung von Verantwortung, unklaren Rahmenbedingungen, offenen methodischen Zugängen und der Hinterfragung der bildungspolitischen Forderung nach Objektivität und Wertefreiheit“ (Lieschke 1992, zit. nach Hartmeyer 2007: 248) umzugehen haben. Globales Lernen soll zudem auch nicht zu einem unreflektierten Schlagwort werden. In diesem Spannungsfeld gilt es sich zu bewegen, was ein großes Maß an Lernbereitschaft, Engagement und Reflexivität erfordert. Dennoch:

„Wer ‚Globales Lernen‘ als Begriff frühzeitig in Stein gemeißelt definieren und im Bildungsbereich fest verankern möchte, läuft Gefahr, zu seiner Erstarrung beizutragen und ihm das zu nehmen, was das Globale Lernen kennzeichnet: Entwicklung, Entfaltung und Entgrenzung“ (Hartmeyer 2007: 255).

Weitere Hürden sind die der Finanzierung und Reflexion. „Es geht bei der Durchsetzung von Konzeptionen stets auch um Einflussmöglichkeiten, Strukturen und Geld“ (Hartmeyer 2007: 270). Es besteht die Gefahr, dass das Konzept sich zu einem „Innovationsaktivismus mit wenig Nachhaltigkeit“ (Hartmeyer 2007: 245) entwickeln könnte, da beispielsweise NGO's zur Aufstellung von Budget für Bildungsausgaben zu

hochtrabend formulierten Anträgen genötigt werden, für Reflexion aber häufig zu wenig Zeit und Mittel vorhanden sind. In Österreich führt das Globale Lernen im universitären Rahmen noch ein Schattendasein. Wissenschaftliche Forschung in dem Bereich betreiben momentan einige Wenige. Hier könnten allerdings verstärkt reflexive Studien durchgeführt werden. „Freire bezeichnet den Verzicht auf Aktion als Verbalismus, den Verzicht auf Reflexion als Aktionismus“ (Freire 1984: 71, zit. nach www.paulofreirezentrum.at). Um ihr gerecht zu werden, braucht es die Möglichkeit zum Rückzug, zum Nachdenken und zum Hinspüren, was Gelerntes mit uns macht - und auch umgekehrt, was wir mit diesem tun wollen. In einer Zeit, in der alles sehr schnell geht, wird auch gefordert, immer rascher und effizienter zu funktionieren - zu agieren. Können wir den nötigen Freiraum im Lehren als auch im Lernen schaffen, der dies möglich macht? Halten wir es aus, inne zu halten? Schaffen wir es, die notwendigen Pausen nach dem Motto ‚Weniger ist Mehr‘ uns selbst und Anderen zu gönnen? Erkenntnisse lassen sich nicht von außen aufdrängen und ‚einimpfen‘. Sie wachsen im Individuum selbst. Das vermehrte Achten auf diese Phasen der Verarbeitung ist in einer Gesellschaft, die Leistungsdruck erzeugt und gewohnt ist, eine Herausforderung. (vgl. Hartmeyer 2007: 276f, 280)

Strukturell problematisch ist auch die Aufteilung von Zuständigkeitsbereichen. Im Unterrichtsministerium beispielsweise „liegen die Verantwortlichkeiten für Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen nicht in derselben Abteilung“ (Hartmeyer 2007: 270). Es stellt sich die Frage, wie bewegungswillig und flexibel Apparate dieser Art sind? Es braucht „entgrenzte Kooperation“ (ebd.: 272). Ausbaufähig ist derzeit genauso der Austausch zwischen entwicklungspolitisch Agierenden und PädagogInnen. Dieser würde auf der einen Seite verstärkt pädagogische Zugänge einbringen, auf der anderen Seite Einsichten in die globale Dimension unterstützen.

Helmut Hartmeyer hat in seiner Untersuchung zum Globalen Lernen erhoben, wie das Konzept institutionell mehr Unterstützung erfahren könnte. Einige Ansätze seien an dieser Stelle genannt: Es besteht die Idee, Ausbildungsangebote „in allen pädagogischen Ausbildungsgängen“ (Hartmeyer 2007: 263) durchzuführen. Notwendig erscheint zudem eine verstärkte „Internationalisierung im Aus- und Weiterbildungswesen“ (ebd.). Die vermehrte Einbeziehung „von Menschen aus Entwicklungsländern, die in Österreich leben, in Aktivitäten zum Globalen Lernen“ (ebd.) wäre angebracht. Das Konzept soll in „Schulprogrammen z.B. der UNESCO

(...)“ (ebd.) aufgenommen werden. Es sollte aus Sicht der Autorin mitbedacht werden, dass die Einführung und Verankerung im institutionellen Rahmen, die freilich erweiterbare Möglichkeiten bringt, auch gewisse ‚Opfer‘ vom Globalen Lernen fordern könnte. Vor einer Beschneidung und Eingrenzung des Konzeptes durch Erfüllungsanforderungen diverser Auflagen sei gewarnt. Eingangs wurde diskutiert, inwieweit Globales Lernen in der Tradition von Volksbildung und Befreiungspädagogik anzusiedeln ist. Da es seinen Platz in diesen Reihen einnimmt, sollte darauf geachtet werden, dass das Konzept seinen Charakter behalten darf. Eben dieser ist es, der das Globale Lernen zur Chance für Veränderung macht.

5. Methodenwahl

Die Wahl der Methoden fiel auf qualitative Ansätze, da sie in ihren Verfahrensweisen der Untersuchung der Forschungsfragen dieser Arbeit besser entgegen kommen, als quantitative. Im Folgenden sollen die gewählten Erhebungsmethoden erläutert werden.

5.1. Das qualitative Interview

Das qualitative Interview, auch analytisches Interview genannt, setzt sich zum Ziel, Äußerungen von ProbandInnen mittels eigens entwickelter Interpretationsverfahren zu analysieren. Dabei sollen Theorien unter wissenschaftlicher Kontrolle generiert werden. So kommen ForscherInnen über typisierende Aussagen zu theoretischen Konzepten. Das Vorverständnis von WissenschaftlerInnen soll dabei überwunden werden, beziehungsweise in den Hintergrund rücken. SozialforscherInnen müssen lernen, ‚fremdzuverstehen‘. Wirklichkeit wird rekonstruiert, indem Bedeutungsstrukturen sozialen Handelns offen gelegt werden. Es bleibt dabei gleich, ob ForscherInnen dem „interaktionistischen Konzept“ (Lamnek 2005: 348) folgen, aus dessen Sicht Menschen Bedeutungen stets aufs Neue im Zusammenleben aushandeln, oder dem „struktur – funktionalistischen Konzept“ (ebd.), bei dem von der Annahme ausgegangen wird, dass Personen fixe Rollenerwartungen erfüllen, die sich in abrufbaren wiederholbaren Handlungen manifestieren. Befragte dienen mit ihren Meinungen und Haltungen in beiden Fällen als Ausgangspunkt empirischer Forschung. Methodologisch sollten bei der Durchführung qualitativer Interviews bestimmte Prinzipien beachtet und eingehalten werden. Das Prinzip der Offenheit fordert ForscherInnen zunächst auf, die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes hintanzustellen, bis sich diese durch die in der Erhebung gewonnenen Erkenntnisse herauskristallisiert. (vgl. Hoffmann - Riem 1980: 347, zit. nach Lamnek 2005: 348) So ist das Interview bestmöglich für alle Informationen von außen offen. Was die Kommunikation angeht, hat der/die InterviewerIn sensibel auf ihre Gegenüber einzugehen und sich an deren kommunikatives Regelsystem anzupassen (vgl. ebd.). Der Interviewablauf kann nicht vorherbestimmt werden. Er läuft vielmehr prozesshaft in einem Kommunikationsaustausch zwischen Forscher und Befragten ab. Dabei wird auf das Relevanzsystem der Betroffenen eingegangen. Durch Paraphrasieren, Nachfragen, etc. wird versucht, den gemeinten Sinn zu erfassen und zu präzisieren. Das Prinzip der Reflexivität wird dadurch eingehalten. Schließlich müssen abschließend die einzelnen

Schritte des Forschungsprozesses explizit gemacht werden, um ein Nachvollziehen des Forschungsverlaufs für die Wissenschaftsgesellschaft möglich zu machen. (vgl. Lamnek 2005: 347-352)

5.1.1. Das Leitfadeninterview

Die Erhebung des Untersuchungsgegenstandes soll hier mittels Leitfadeninterviews geschehen. In diesen werden mehr oder weniger offen formulierte Fragen durch die Forscherin in das Interview eingebracht. Die Befragungsweise ist daher teil- oder halbstandardisiert. Bestimmte Forschungsfragen können auf diese Weise auf jeden Fall behandelt werden. Es besteht zudem die Möglichkeit, zum Leitfaden zurückzukehren, falls der/die InterviewpartnerIn zu sehr vom eigentlichen Thema abschweifen sollte. Darüber hinaus können im Interviewverlauf auch neue Fragen und Themen einbezogen werden. Nachteil dieser Methode mag im Vergleich zum offenen Interviewgespräch die etwas vorweggenommene Einschränkung des Themenzugangs durch den/die ForscherIn sein. Es muss daher einerseits darauf geachtet werden, die Probandin ihre Standpunkte in Ruhe ausführen zu lassen, um keine interessanten Ansatzpunkte zu versäumen. Andererseits ist es nötig, rechtzeitig zur nächsten Leitfrage überzugehen, falls keine neuen Inputs mehr zu erwarten sind. Dabei handelt es sich meist um eine Gratwanderung. Ein Vorteil der Methode liegt in der Vergleichbarkeit der Daten durch den vorgegebenen Leitfaden. (vgl. Flick 2006: 117–145) Da im Rahmen des Forschungsgegenstandes gemachte Erfahrungen im Vordergrund stehen, soll während des Interviews genug Raum für die eigene Interpretationen des Themas durch die Befragten möglich sein. Dies geschieht durch den Einsatz von erzählgenerierenden Leitfragen. Im Fall dieser Arbeit handelt es sich also um eine Verknüpfung von „narrativem Interview“ (Bortz/Döring 1995: 218) mit halbstandardisierten Interview.

5.1.2. Zum Interviewverlauf

Vorab muss klar sein, wozu wer wie interviewt wird. Interviews können persönlich, schriftlich oder mündlich vereinbart werden. Thema, Dauer wie Aufnahme des Gespräches sind anzukündigen und mehrere Auswahltermine anzubieten. Für die/den Befragte/n ist zumeist die gewohnte Umgebung (eigene Wohnung) als Interviewort am angenehmsten. In einem Forschungsprotokoll müssen die ProbandInnen anhand ihrer Demographie erfasst werden (Geschlecht, Alter, höchste abgeschlossene Schulbildung, berufliche Betätigung, etc.).

Zu Beginn des Interviews achtet man auf die Einbringung so genannter „Eisbrecherfragen“ (Bortz/ Döring 1995: 223), um bei den Befragten die Gesprächsbereitschaft und ihr Interesse am Thema zu wecken. Übergangsfragen während des Verlaufs sind geschickt zu wählen, um große Brüche im Gespräch zu vermeiden. Von den Fragestellungen hängt maßgeblich der Verlauf des Interviews, sowie die Qualität und Quantität der Aussagen ab. Daran muss bei der Vorbereitung und während des Interviews gedacht werden. Nützlich ist es zu hinterfragen, ob alle geplanten Fragestellungen von Nöten sind. Gegebenenfalls lassen sich Antworten auch auf andere Weise erhalten. Eventuell hat die/der Befragte schon indirekt darauf Bezug genommen. Die Fragen sollten einfach und eindeutig formuliert sein, sowie an das Bildungsniveau der ProbandInnen angepasst sein, um keine Überforderung darzustellen. Fragen, die auf mehrere Sachverhalte hinzielen, sollen in Einzelfragen zerlegt werden. Ergänzungsfragen sind von Nutzen und müssen achtsam gewählt werden. Die Motivation der Befragten soll durch abwechslungsreiche Fragestellungen, oder das Einbringen von Materialien aufrechterhalten werden. Prinzipiell sind Suggestivfragen zu vermeiden. Schließlich muss sich die interviewende Person ihres Einflusses auf den Verlauf und den Erhalt von Aussagen bewusst sein. Voraussetzung ist, dass sie selbst ausreichend über die Thematik bescheid weiß, um auf unerwartete Äußerungen kompetent reagieren zu können. ForscherInnen wirken in spezifischer Weise durch ihr Verhalten und ihre Persönlichkeit auf die Befragten. Daher müssen sich diese an die gegebenen Umstände anpassen können. Das eigene verbale und nonverbale Verhalten soll ständig aufmerksam kontrolliert werden, um damit nicht die Meinungen der InterviewpartnerInnen zu beeinflussen. Selbstkritisch muss das eigene Verhalten im Rahmen der Ergebnisinterpretation reflektiert werden. Im Fall von qualitativen Forschungsmethoden wird explorativ vorgegangen. In dieser Weise soll abschließend auch der Forschungsbericht dargestellt werden. Dabei muss auf die Trennung von Ergebnisdarstellung, die objektiv interpretiert werden soll, und Ergebnisinterpretation, die im Anschluss an die Aufbereitung der Inhalte in Form einer Diskussion folgen soll, geachtet werden. In Letzterer hat die Forschende die Möglichkeit, die Ergebnisse aus persönlicher Sicht zu kommentieren, wobei auf einen Bezug zur Theorie geachtet werden muss. Schließlich sollte eine Zusammenfassung am Ende der Forschungsarbeit einen Überblick über Forschungsfragen, Methodendiskussion, Ergebnisse und weiterführende Folgerungen bieten. (vgl. Bortz/ Döring 1995: 87–89, 217–219, 224–231)

Einige AnhängerInnen des qualitativen Paradigmas ordnen Gruppendiskussionen mehr Bedeutung zu als Einzelgesprächen. Sie sollen im Lauf dieser Untersuchung Anwendung finden.

„There is more to react to, more food to thought, more diversity of opinions expressed, than in a typical individual interview. This often helps people to analyse their own attitudes, ideas, beliefs and behaviour more penetratingly and more vividly than they could easily do if just alone with the interviewer” (Hedges 1985: 73, zit. nach Lamnek 2005: 420)

5.2. Gruppendiskussionen als Alternative und Chance

„Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften, als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“ (Blumer 1973, zit. nach Flick 2006: 170).

Hedges und Blumer sprechen die Chancen der alternativen Datengewinnung mittels Gruppendiskussionen an. In diesen treten kollektive Erfahrungs- und Orientierungsmuster an die Oberfläche, welche laut wissenssoziologischen Ansätzen Generalisierbarkeit gewährleisten. Diese können sich unabhängig von Zusammensetzungen „(...) immer wieder reproduzieren, sofern Menschen aus gleichen Milieus zusammenkommen“ (Bohnsack 2000 in Lamnek 2005: 431, vgl. ebd.: 430). Sie kommen der Art und Weise, wie Menschen in ihrem Alltag Meinungen bilden und äußern, am nächsten. Es wird von BefürworterInnen der Methode angenommen, dass Gruppendiskussionen eine natürlichere Situation darstellen als Einzelinterviews, in der Menschen in der Interaktion mit Anderen ihre Meinungen eher und leichter artikulieren können. Kreutz weist darauf hin, dass Verhaltensweisen und Einstellungen „(...) situationsspezifisch sind, die ‚wahre‘ Meinung nicht erfragbar, sondern nur in der direkten Diskussion und Argumentation beobachtbar und protokollierbar ist“ (Kreutz 1972 in Lamnek 2005: 419, 424). Gegenteilig sind allerdings auch Stimmen zu vernehmen, die auf mögliche Nachteile hinweisen, die sich in Gruppengesprächen ergeben können. Aufgrund sozialen Drucks in einer Gruppe besteht mitunter die Gefahr, dass ProbandInnen ihre Meinungen zurückhalten. Dominant auftretende SprecherInnen können diesen Prozess noch verstärken. (vgl. Littig, Wallace 1997: 9) Ein weiterer hemmender Faktor mag sein, wenn eine/r der ProbandInnen in der Realgruppe eine Führungsposition innehat und Gruppenmitglieder gegebenenfalls mit Konsequenzen zu rechnen haben, wenn sie sich in die eine oder andere Richtung hin äußern.

Im Rahmen von Gruppendiskussionen wird durch einen Einstiegsreiz eine Diskussion in Gang gesetzt, deren Dynamik und Inhalte als Quelle von Erkenntnissen genutzt werden. Lamnek spricht in diesem Sinn von „ermittelnden Gruppendiskussionen“ (Lamnek 2005: 413). Dabei erschließen sich dem/der ForscherIn mehrere Betrachtungsmöglichkeiten. Die eine Möglichkeit ist, dass der eigenen Meinung entgegen gesetzte Argumente TeilnehmerInnen helfen, individuelle Haltungen zu rekonstruieren. Dieses Rekonstruieren und Zustandekommen dient als Forschungsgegenstand. Ebenso mag der Prozess der Aushandlung eines gemeinsamen Gruppenkonsenses möglicher Teil einer Analyse sein. Einstellungen Einzelner sowie Gruppenmeinungen sind beobachtbare Elemente der Diskussionsrunden. Gruppendiskussionen können darüber hinaus zur Findung von Problemlösungsstrategien eingesetzt werden. „Meinungen, Einstellungen, Verhalten, Normen, Werte Sanktionen, Ideologien, Philosophien usw.“ (Lamnek 2005: 414) können behandelte Themengrundlagen darstellen. „Relevanzsysteme“ (ebd.) der Betroffenen werden ermittelt. (vgl. Lamnek 2005: 413-415) Mittels Gruppendiskussionen können entweder bereits vorliegende Hypothesen überprüft, oder Hypothesen generiert werden. Die Grenzen sind dabei meist fließend. (vgl. Littig, Wallace 1997: 2, 5)

Ziel ist also, ein Gespräch zu einer bestimmten Thematik zu stimulieren, das in einer „natürlichen Gruppe (d.h. auch im Alltag bestehenden Gruppe) oder einer künstlichen Gruppe (d.h. zu Forschungszwecken nach bestimmten Kriterien zusammengestellten Gruppe)“ (Flick 2006: 172) stattfinden soll. Vorteil von schon untereinander bekannten Mitgliedern einer Gruppe ist, dass diesen gemeinsame Handlungs- und „Bedeutungsmuster“ (ebd.) zugrunde liegen. Man spricht in diesem Zusammenhang von „homogenen“ und „heterogenen“ (Flick 2006: 170f.) Gruppen. Homogene ProbandInnen haben ähnlichen Erfahrungshintergrund und gegebenenfalls schon einen gemeinsamen Bezug zur vorgegebenen Thematik. Heterogene TeilnehmerInnen divergieren hingegen in ihren Eigenschaften. Beide Zusammensetzungen haben ihre Vorzüge und Nachteile. Je nach Forschungsfrage kann es in beiden Gruppierungen von Vorteil sein, Menschen mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund zur Diskussion einzuladen (Alter, Geschlecht, etc.), um ein breites Spektrum an Haltungen zu gewinnen, die die Diskussion anfachen und am Leben erhalten mögen. Unterscheiden sich die Teilnehmenden jedoch zu sehr voneinander (vor

allem in heterogenen Gruppen), läuft die Runde Gefahr, keinerlei Berührungspunkte für ein Gespräch zu haben. (vgl. Flick 2006: 170-173)

LeiterInnen von Gruppendiskussionen haben großen Einfluss darauf, wie diese verlaufen. An dieser Stelle gehen die Meinungen der Lehrbücher etwas auseinander. Zumeist wird betont, dass ForscherInnen sich im Idealfall im Hintergrund zu halten haben. Diskussionen sollten durch die Einbringung von Argumenten der ProbandInnen aufrechterhalten werden. Auf diese Weise eröffnen sich Relevanzsysteme und Lebensbezüge der Befragten am besten.

Eine andere Variante ist, dass ForscherInnen immanente und exmanente Fragen einbringen. Die Bandbreite reicht schließlich hin bis zum lebhaften Mitdiskutieren. (vgl. Lamnek 2005: 439ff) LeiterInnen haben die Möglichkeit lenkend einzugreifen, falls die Diskussion zu erlöschen droht, beziehungsweise wenn ein oder mehrere Gruppenmitglieder allzu dominant auftreten, andere hingegen schweigen. Was diesen Punkt anbetrifft, teilen sich allerdings wiederum die Meinungen. Auch ein akzeptiertes Dominanzverhalten, oder ein bewusstes Schweigen mag systemimmanente Hintergründe haben. (vgl. Froschauer/ Lueger 2003)

Der/Die ForscherIn teilt den ProbandInnen anfangs mit, welche Erwartungen sie an das Diskussionsteam setzt. Nach einem gesetzten Einstiegsreiz, der aus (ev. provokanten) Annahmen, einem kurzen Text, einer Frage, einer Filmsequenz, Bildern, etc. bestehen kann, startet die Diskussion. Die Entscheidung darüber, wann sich das Gespräch zu einem Thema in der Gruppe erschöpft hat, muss der/die ForscherIn treffen. Nicht immer gestaltet sich der Balanceakt der LeiterInnen zwischen dem Zulassen der Eigendynamik der Diskussion und den Bestrebungen, eigentliche Forschungshintergründe angesprochen zu wissen, dem Ausgleich zwischen VielrednerInnen und SchweigerInnen leicht. Dennoch bieten Gruppendiskussionen die Chance, an den Kern von Einstellungen und Meinungsbildungsprozessen heranzukommen. Sie leisten einen Beitrag zur Aufschlüsselung von „Deutungs- und Handlungsmustern, die sich über Sinnzusammenhänge und Bedeutungszuschreibungen“ (Lamnek 2005: 427) erschließen. (vgl. Flick 2006: 168–187)

„Gruppendiskussionen können offenbaren, wie Meinungen im sozialen Austausch gebildet und vor allem verändert, wie sie durchgesetzt bzw. unterdrückt werden“ und so „(...) als wesentlicher Bestandteil der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit“ (Flick 2006: 178) gesehen werden.

Um die soziale Konstruktion von Wirklichkeit umfassend und tiefgehend zu untersuchen, bietet sich an, Gruppendiskussionen mit anderen qualitativen Forschungsmethoden zu kombinieren.

5.2.1. Elemente der Forschungsarbeit

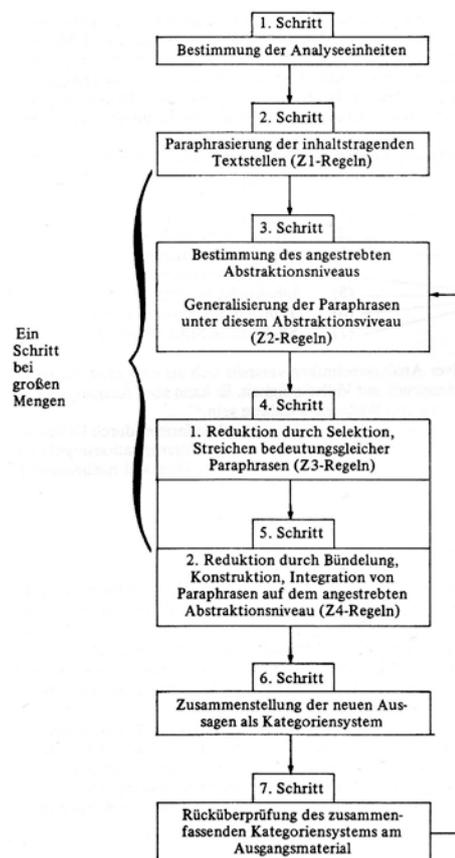
Im Folgenden soll auf die speziellen Vorgangsweisen, die bei der Durchführung dieser Erhebungstechnik zu beachten sind, eingegangen werden. Was die geeignete Teilnehmeranzahl für Gruppengespräche anbelangt, ist in der Literatur keine einheitliche Angabe zu finden. Die Ratschläge reichen von Zusammensetzungen von 4 bis zu 12 Personen. (vgl. Lamnek 2005: 435 und Littig/ Wallace 1997: 3) Im Endeffekt muss der/die ForscherIn entscheiden, welche Gruppengröße und Zusammensetzung sich für die Erhebung ihrer Forschungsfragen eignet. Die Teilnehmenden werden gezielt und nicht durch Zufallsprinzip ausgewählt. Von großer Wichtigkeit ist der Einstiegsreiz des/der Leiter(s)/in in die Diskussion. Dieser entscheidet über den weiteren Verlauf und gibt die Richtung an. Er muss so geartet sein, dass das Gespräch dadurch für längere Zeit von den ProbandInnen alleine geführt werden kann. Sollte sich die Thematik erschöpfen wird angeraten, zuerst immanente Fragen einzuwerfen, um an die Erzählung der Teilnehmenden anzuknüpfen. Der/Die ForscherIn hat auf diese Weise auch die Möglichkeit nachzuhaken, falls etwas unklar, beziehungsweise offen geblieben ist, und eine nähere Erläuterung von gewissen Punkten von Interesse erscheint. Als Orientierungsgrundlage wird die Erstellung eines Leitfadens für den/die InterviewerIn empfohlen. An diesem braucht jedoch nicht zwingend festgehalten zu werden (vgl. Littig/ Wallace 1997: 3). Obwohl die „Selbstläufigkeit“ (Lamnek 2005: 447) der Diskussion großen Stellenwert hat, müssen LeiterInnen darauf achten, dass sich die Thematik nicht allzu weit von der eigentlichen Forschungsfrage entfernt. Zumeist dauern Gespräche ein bis zwei Stunden. (vgl. Littig/ Wallace 1997: 5) Es liegt an DiskussionleiterInnen diese zum passenden Zeitpunkt zu beenden.

5.3. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring

Für die Auswertung des gewonnenen Materials mittels Einzelinterviews und Gruppendiskussionen soll das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring herangezogen werden. Voraussetzung für ihre Durchführung ist die vorherige Transkription der Aufnahmen. Sie erfolgt in vorliegender Arbeit wörtlich. Durch den Einsatz von Gruppendiskussionen ergibt sich ein hoher Aufwand an

Transkriptionsarbeit und zudem eine Fülle an Textmaterial. Um alle Inhalte entsprechend erfassen und auswerten zu können, bietet sich die Methode der Zusammenfassenden Inhaltsanalyse an, deren Vorgehensschema in Abbildung 2 verdeutlicht wird.

Abb. 2: „Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse“



Quelle: Mayring, Philipp, 2007: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 60.

Durch die Zusammenfassende Inhaltsanalyse lassen sich die Inhalte mittels einer methodisch kontrollierten Vorgehensweise bearbeiten. Werkzeug ist dafür ein Kategoriensystem, das sich am Text entwickelt. Wesentliche Punkte bleiben erhalten, wobei das Material gleichzeitig überschaubar wird. Das Verfahren berücksichtigt dabei unter anderem den „Kontext von Textbestandteilen, latente Sinnstrukturen und markante Einzelfälle“ (Mayring 2002: 14). Ziel ist eine schrittweise Verallgemeinerung der Abstraktionsebene. Dies gelingt durch den Einsatz verschiedener Operatoren, wie „Generalisieren, Selektieren, Bündelung, Konstruktion und Integration“ (Mayring 2007: 61). Durch Paraphrasierung werden die Inhalte knapp zusammengefasst und das

Abstraktionsniveau festgelegt. Durch den Einsatz genannter Anwendungen entsteht ein Kategoriensystem, das am Ausgangsmaterial überprüft wird. In manchen Fällen, gerade wenn das Material sehr umfangreich sein sollte, ist ein zweiter Durchlauf von Nöten. Bei diesem Schritt wird das Abstraktionsniveau nochmals angehoben, um knappere Kategorien zu erhalten. (vgl. Mayring 2007: 59-63)

5.4. Zum Interview von ExpertInnen

ExpertInneninterviews helfen das Forschungsgebiet zu strukturieren und Hypothesen zu generieren. Im Fall dieser Arbeit sind die ausgewählten ExpertInnen InformantInnen zum Thema ‚Globales Lernen‘. Im Vordergrund stehen ihr Erfahrungswissen auf dem Gebiet und die eigene Sicht der Dinge im Hinblick auf einen konkreten Themenausschnitt. Auf die Frage hin, wer in den Sozialwissenschaften als ExpertIn gilt, gibt es keine einheitliche Antwort. Die Spannbreite reicht von Individuen, mit ihrem ihnen eigenen Alltagsverständnis, über Personen, die in ihrem Gebiet als fachkundig angesehen werden, bis hin zu WissenschaftlerInnen, denen ein sicheres, spezifisches Wissen zugesagt wird. Im ersten Fall wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch zur Bewältigung seines Alltags mit bestimmten Fähigkeiten ausgestattet ist und Informationen besitzt, die auf einem Gebiet relevant sein könnten. Zweiteren wird aufgrund ihrer Rolle in der Gesellschaft eine Expertise zugeschrieben. Ihr Wissen über bestimmte Sachverhalte wird nutzbar gemacht. Im dritten Fall wird scharf zwischen ‚Laien‘ und WissenschaftlerInnen unterschieden. Egal welche ExpertInnenmeinung für die/den jeweilige/n ForscherIn in Frage kommt, von Bedeutung ist immer die „soziale Relevanz“ (Bogner/ Menz 2005: 43) des Wissens der befragten Person. Bedacht sollte werden, dass nicht selbstverständlich Menschen in Führungspositionen, oder solche, die sich auf ihrem Gebiet einen Namen gemacht haben, automatisch ExpertInnen darstellen. (vgl. Bogner/ Menz 2005: 33 – 43)

In dieser Untersuchung werden Personen als ExpertInnen herangezogen, die in der Bildungsarbeit und der entwicklungspolitischen Arbeit Globales Lernen vorantreiben und als EntwicklerInnen und MultiplikatorInnen tätig sind. Sie bringen Informationen zur Felderschließung, als auch zu Kontextbedingungen des Handelns auf diesem Gebiet ein. Die ausgewählten Personen tragen Wissen über die Entstehung und Implementierung des Bildungskonzeptes mit sich, können über seine Eigenschaften berichten und die derzeitigen Strukturen, in denen es Anwendung findet.

5.4.1. ExpertInnen Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen mit ExpertInnen eignen sich, um bestimmte Indikatoren eines Gebiets zu erheben. Ebenso können sich „mögliche Unvereinbarkeiten, Widersprüche, konkurrierende Ziele (...)“ (Littig, Wallace 1997: 8) herauskristallisieren und greifbar für Forschende machen. Da diese Informationen zur Hinterfragung des Themas interessant sind, habe ich mich bewusst für den Einsatz einer ExpertInnengruppendiskussion entschieden. Diese Erhebungsmethode bedarf einer besonderen Behandlung.

Insbesondere ExpertInnen sind es gewohnt, ihre Standpunkte argumentativ zu entwickeln und diese vor allem in Arbeitsgemeinschaften, Gremien, etc. zu verteidigen. Gruppendiskussionen analysieren vorrangig Rekonstruktionen von Einstellungen und Haltungen, die in Realgruppen vertreten werden.

„(...) Widersprüche und Meinungsverschiedenheiten zwischen den ExpertInnen (können) offen, direkt und konfrontativ entwickelt werden (...) Über die Informationsebene hinaus (vermögen Gruppendiskussion) die Ebene der Handlungsorientierungen und Werthaltungen erreichen, die im Einzelinterview womöglich nicht so leicht hätten offen gelegt werden können“ (Bogner/ Leuthold 2005: 156).

In der Literatur werden im Zusammenhang mit ExpertInnen Gruppendiskussionen das „Repräsentationsmodell“ wie das „Emergenzmodell“ (Loos/ Schäfer 2001, zit. nach Bogner/ Leuthold 2005: 161) diskutiert. Ersteres sieht in der Bildung und Äußerung von Meinungen ein Abrufen bestehender Muster. Das zweite Modell hält Meinungsbildungsprozesse für ein Ergebnis von Handlungen und Interaktionen. Im ersten Fall würde dies bedeuten, dass statt der Gruppendiskussion genauso gut ExpertInnen Einzelinterviews geführt werden könnten, und man käme auf gleiche Ergebnisse. Dem widerspricht das Emergenzmodell, das „Gruppeninteraktion als Medium von Aushandlungsprozessen“ (ebd.) hervorhebt. ExpertInnenwissen ist nicht eine eigene Form von Wissen, die frei von Diskurseinflüssen ist. Keines der beiden Modelle kann an dieser Stelle für sich gesehen werden. Gruppendiskussionen mit ExpertInnen sollen „ein Ort der Produktion und Darstellung, nicht der Aushandlung von Meinungen“ (Bogner/ Leuthold 2005: 162) sein. ExpertInnenrunden sollen auf diese Weise mehr Informationen generieren, als dies in Einzelinterviews möglich wäre.

Das Verfahren verlangt von LeiterInnen engagierte Moderation und fachliche Kompetenz. Krueger spricht von LeiterInnen als „ausgleichendem Element“ (Krueger

1998, zit. nach Bogner/ Leuthold 2005: 164) beziehungsweise als „Medium“ (ebd.). Einführend, aber objektiv sollen sie wertfrei unter den Teilnehmenden vermitteln. Oben genannte, sehr offene Vorgehensweise des Einbringens von immanenten und exmanenten Fragen, lässt sich auf ExpertInneninterviews nicht übertragen. An dieser Stelle benötigt es ModeratorInnen, die fortlaufend lenkend eingreifen, nachfragen und strukturieren. Es ist wichtig, dass sie zwischen peripheren und zentralen Themen unterscheiden und die Leitung steuernd in der Hand haben. Andernfalls besteht die Gefahr, die Diskussion an Spezialinteressen und Strategien einzelner ExpertInnen zu verlieren. (vgl. Bogner/ Leuthold 2005: 160-166)

5.4.2. Auswertung von ExpertInneninterviews

Im Auswertungsprozess wird darauf abgezielt, repräsentative Aussagen zu filtern und diese für andere kontrollierbar zu machen. Ziel ist, „im Vergleich (...) das Überindividuell – Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster (...)“ (Meuser/ Nagel 2005: 80) anstellen zu können. Die Interpretation beschäftigt sich vorwiegend mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten von ExpertInnenaussagen. Bei der Analyse wird von Anfang an der berufliche Kontext der befragten Person mitberücksichtigt, durch welchen sie an gewisse Handlungsbedingungen geknüpft ist. (vgl. ebd.: 81) Die Auswertung vorliegender Daten soll nach Michael Meuser und Ulrike Nagel geschehen.

Die Transkription der gesamten Aufnahme ist bei ExpertInneninterviews zumeist nicht der Normalfall. Je weniger die ProbandInnen vom Thema abschweifen, desto ausführlicher und länger wird die Transkription. Sie soll in dieser Arbeit wörtlich und erfolgen. Die anschließende Sequenzierung des Textes geschieht durch Paraphrasierung. In chronologischer Reihenfolge wird das transportierte Wissen - die „(...) Meinungen, Urteile, Beobachtungen (und) Deutungen“ (Meuser/ Nagel 2005: 84) der ExpertInnen in eigenen Worten wiedergegeben. Der Text wird auf diese Weise in thematische Einheiten zerlegt und Komplexität reduziert. Erste Relevanzen kristallisieren sich dabei heraus. Dabei darf „(...) nichts unterschlagen, nichts hinzugefügt, und nichts verzerrt (...)“ (ebd.) werden. Intersubjektivität muss vollends möglich sein.

Im zweiten Schritt werden die paraphrasierten Teile des Textes mit Überschriften versehen. Dabei kann eine Stelle eine oder mehrere Überschriften

erhalten. Wichtig ist hier textnah vorzugehen. Die Person, welche die Aussage getätigt hat, wird dabei nicht mitberücksichtigt. Der Text wird ohne Bindung an eine soziale Struktur gesehen. Ähnliche Passagen werden zusammengebracht und mit einheitlichen Subüberschriften versehen. Auf diese Weise erhält die Forscherin eine Themenübersicht.

Im anschließenden thematischen Vergleich wird immer noch auf eine soziologische Besetzung von Elementen verzichtet. Textnah werden Kategorien gebildet. „Typische Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen und Konstruktionen, Verfahrensregeln und Normen der Entscheidungsfindung, Werthaltungen und Positionen, Handlungsmaximen und Konzepte im Rahmen der Funktionsausübung“ (Meuser/ Nagel 2005: 86) werden aus dem vorliegenden Material gefiltert und die Aussagen der ExpertInnen verglichen. Es soll auf gemeinsame und unterschiedliche Positionen eingegangen werden. Folgende Fragen bieten sich an: Gibt es Themen, die alle äußern oder häufig vorkommen? Welche Expertin äußert sich wozu?

In der Phase der soziologischen Konzeptualisierung werden soziologische Kategorien in Ablösung vom Text gebildet. Dazu werden die Themen rekonstruiert und systematisiert. Dies soll in Verbindung mit einer Verknüpfung zu bestehenden Konzepten und Annahmen geschehen. Es werden Aussagen zu Strukturen des vorliegenden Wissens getätigt. Auf diese Weise ist die Möglichkeit eines Anschlusses an theoretische Diskussionen gegeben. Verallgemeinerungen beschränken sich ausschließlich auf das gegebene Material. Erst auf der letzten Ebene, die Stufe der theoretischen Generalisierbarkeit, werden die herausgebildeten Kategorien miteinander in Verbindung gebracht und Sinnzusammenhänge zu Theorien verknüpft. (vgl. Meuser/ Nagel 2005: 83–93)

5.5. Zur Validität qualitativer Daten

Im quantitativen Bereich werden Objektivität, Reliabilität und Validität als Gütekriterien herangezogen. Bei qualitativen Daten unterscheiden sich diese in ihrer Form. Maßgebliches Kriterium für die Objektivität ist hier die Transparenz des methodischen Vorgehens. Alle Schritte müssen nachvollziehbar gemacht werden. Die Reliabilität verlangt im quantitativen Vorgehen die Möglichkeit der Wiederholbarkeit von Situationen. Dies lässt sich auf qualitative Arbeit nicht umlegen, da Gespräche zwischen InterviewerInnen und Befragten durch situationsspezifische Interaktionen zustande kommen. Die Validität stellt das bedeutenste Kriterium in der qualitativen

Forschung dar. Protokolle und Transkriptionen müssen das Geschehen unverzerrt abbilden. Es muss ein intersubjektiver Konsens zwischen InterpretInnen möglich sein. (vgl. Bortz/ Döring 1995: 301–304) Um der Qualitätssicherung gerecht zu werden, soll Vorwissen bestmöglich dekonstruiert werden. Die „Systematisierung des Zweifels“ (Froschauer/ Lueger 2003: 167) wird durch die Zerteilung des zu analysierenden Textes in Einheiten vorangetrieben. Günstig wäre die personelle Trennung von Erhebungs- und Auslegungsteam. (vgl. Froschauer/ Lueger 2003: 166–170)

5.6. Beschreibung des Feldzugangs und der Auswahl der ProbandInnen

An der ExpertInnengruppendiskussion nahmen zwei Frauen (w, 45, Matura); (w, 47, Akademikerin) und zwei Männer (m, 41, Akademiker); (m, 58, Akademiker) teil, die im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung, in der Entwicklungspolitik, in der NGO Arbeit und der Lehre an der Universität Wien tätig sind. Die Vereinbarungen zur Diskussion wurden persönlich und via Mail koordiniert. Nach Paraphrasierung, dem Versetzen gewonnener Textteile mit Überschriften, wurden mittels thematischen Vergleichs textnahe Kategorien gebildet. Die soziologische Konzeptualisierung erfolgt im Zuge der Interpretation der Untersuchungsergebnisse im Zusammenhang mit den Analyseergebnissen des gesamten Materials.

Im Anschluss an die ExpertInnengruppendiskussion wurden zwei Einzelinterviews mit LehrgangsabsolventInnen des Diplomlehrgangs ‚Perspektivenwechsel – Globales Lernen‘ 2006/2007 durchgeführt. Die Vereinbarungen zu den Interviews erfolgten per Mail. Beide befragte Personen sind weiblich. Probandin 1 ist 29 Jahre alt, Akademikerin und Mitarbeiterin in einer österreichischen NGO. Probandin 2 ist 33 Jahre alt, Studentin und Integrationslehrerin an einer Kooperativen Mittelschule in Wien. Zum Einstieg in das Interview wurden die Personen nach ihrem Erstzugang zum Globalen Lernen befragt. Person 1 gewann durch Reisen Interesse an entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit und machte dies schließlich zu ihrer beruflichen Tätigkeit. Sie lernte politische Bildungsseminare in Lateinamerika kennen und sah den Bedarf an solcher Art Fortbildung auch in Österreich gegeben. Auf den Lehrgang des Globalen Lernens stieß sie über die ‚oneworld‘ Internetseite. Die befragte Person fand es beispielsweise spannend, über ein Nahrungsmittel, wie Zucker, über Weltgeschichte, Hintergründe und Zusammenhänge, den Weltmarkt und sämtliche Vernetzungen zu erfahren. Die Erkenntnis, dass wir reich sind auf Kosten Anderer stand immer wieder im Raum. Dieses Konzept der Erklärungsmöglichkeit fand die Probandin

in den Workshops der Südwindagentur, als auch im Globalen Lernen wieder, mit dem sie sich sehr identifiziert. Sie konnte viel lernen, vor allem im didaktischen Bereich. In der Abschlussarbeit für den Diplomlehrgang beschrieb sie das EU – Projekt der ‚global action schools‘. Schulen aus Thailand, Polen, Tschechien, der Slowakei, Malta, England und Österreich sind daran beteiligt und miteinander vernetzt. Es geht vorwiegend um die Themen: ‚Menschenrechte‘, ‚fairer Handel‘ und ‚Klima‘. NGO’s der jeweiligen Länder treten an Schulen heran und übernehmen die Organisation. Es erfolgt ein regelmäßiger Austausch aller beteiligter NGO’s, die das Projekt auch evaluieren. Interessant zu sehen sei der unterschiedliche Umgang der Länder mit gewissen Themen. In Thailand würde beispielsweise fairer Handel anders diskutiert werden als in Österreich.

Person 2 gelangte über die Internetseite des Pädagogischen Instituts zu einem Seminar zum Thema ‚Globales Lernen‘, durchgeführt von der entwicklungspolitischen Bildungs- und Schulstelle Baobab. Dadurch gewann die Probandin mehr Interesse am Konzept und erfuhr vom Angebot des Lehrgangs, den sie anschließend inskribierte. Angesprochen hätten sie die Methoden Globalen Lernens und seine Themen, die über den ‚Tellerrand‘ hinaus blicken würden und sich nicht nur auf Wissensvermittlung konzentrieren. Die befragte Person erfuhr den Lehrgang beruflich, als auch privat bereichernd. In der Abschlussarbeit zum Diplomlehrgang beschrieb sie ein an ihrer Schule durchgeführtes Projekt zum Thema ‚Migration‘ vom Lebenshintergrund der SchülerInnen ausgehend.

In weiterer Folge fanden zwei Gruppendiskussionen mit LehrerInnen einer Wiener Ganztagsvolksschule statt. Der Lehrkörper dieser Schule nahm an zwei Einstiegsinformationsabenden zum Globalen Lernen teil, die von Multiplikatorinnen des Lehrgangs geleitet wurden. Das Globale Lernen lief zwei Jahre lang als Schulprojekt. Im Rahmen des Projektes wurden unter anderem Workshops der Südwindagentur zu den Themen ‚Kakao‘, ‚Fußball‘ und ‚Baumwolle‘ (im Zusammenhang mit der ‚Clean Clothes‘ Kampagne) durchgeführt, die vor und nach den Workshoptagen mit den Kindern aufgearbeitet wurden. In Eigenregie wurden darüber hinaus Themen wie der ‚Ökologische Fußabdruck‘, ‚Kinderrechte‘, etc. behandelt. Im zweiten Projektjahr nahmen die Lehrenden an einem Wochenendfortbildungsseminar der Pädagogischen Hochschule zum Globalen Lernen teil. Eine Diskussion erfolgte vor, eine nach dieser Veranstaltung. An der ersten Diskussion beteiligten sich sechs Personen, an der zweiten fünf, da eine Probandin kurzfristig absagen musste. Alle

befragten Personen sind weiblich, im Alter von 27 bis 58 Jahren. Höchstabgeschlossene Schulbildung ist die Lehrerbildungsanstalt, beziehungsweise die Pädagogische Akademie. Die Vereinbarungen zu den Terminen wurden per Mail koordiniert. Die erste Diskussionsrunde wurde, was die Moderation anbelangt, bewusst sehr offen geführt, da Vorstellungen vom Globalen Lernen und Erwartungen an das Konzept deutlich werden sollten. Die Probandinnen hielten die Diskussion fast durchwegs alleine am Laufen. In der zweiten Runde wurden mehr immanente, aber auch exmanente Fragen aus vorbereitetem Leitfadens gestellt.

An der Elterngruppensdiskussion nahmen sechs Personen teil. Die Runde setzte sich aus vier Frauen (w, 43, Matura, Tochter); (w, 28, Akademikerin, Sohn); (w, 43, Akademikerin, Sohn); (w, 48, Akademikerin, Sohn) und zwei Männern zusammen (m, 48, Lehre, Tochter); (m, 47, Akademiker, Sohn), deren Kinder gemeinsam eine dritte Klasse Volksschule, zuvor genannter Schule besuchen. Der Termin für die Gruppensdiskussion wurde telefonisch vereinbart.

Nach Paraphrasierung der Texte erfolgte durch den Einsatz verschiedener Operatoren, wie nach Mayring beschrieben, die Herausbildung eines Kategoriensystems. Das gewonnene Analysematerial erfährt in der Interpretation der Forschungsergebnisse zusammen mit den Elementen aus der ExpertInnengruppensdiskussion ein Resümee zu vorliegender Untersuchung.

6. Die empirischen Ergebnisse

6.1. Analyse der ExpertInnendiskussion

Kategorie 1: Outputs Globalen Lernens

Die erste Kategorie behandelt allgemein die Fragestellung zu erlebbaren und beobachtbaren Outputs Globalen Lernens. Dazu erfolgte ein Brainstorming durch die ExpertInnen. Es fielen Begriffe, die positiven Outputs zugeordnet werden können, wie Punkte, die überdacht werden sollten:

Positiv wahrgenommene Outputs:

- Neugierde
- Begeisterung
- Staunen
- Das Interesse auf ‚mehr‘
- Kreativität
- Überraschung
- Das Hinterfragen von Sachverhalten, die bislang als ‚klar‘ galten- was das kritische Hinterfragen bisheriger Positionen bewirkt; Fakten werden nicht einfach hingenommen, sondern relativ gesehen
- Das Verstehen von Hintergründen und gleichzeitig das Suchen nach Antworten
- Zusammenhänge werden klarer; Zusammenhangsdenken entsteht; Vernetztes Denken wird gefördert
- Indem Sachverhalte eingeordnet werden können, geschehen ‚Aha‘ Erlebnisse
- Indem mit Komplexität umzugehen gelernt wird, entsteht Erleichterung
- Orientierung empfinden
- Klarheit
- Sich entspannen können
- Das Zulassen der eigenen Persönlichkeit als Teil des Lernprozesses
- Interessante Schulversuche und Modelle
- Internationalisierung von Bildung

Kritische Punkte:

- Betroffenheit
- Verwirrung
- Verzweiflung
- Unklarheit
- Das Gefühl der Überforderung
- Anfragen an den Begriff des ‚Globalen Lernens‘
- Globales Lernen wird zu einem schwammigen Codewort
- Die Suche nach Lösungen und Rezepten
- Seitens LehrerInnen das vermehrte Bedürfnis nach genereller Information zum Konzept wie zu Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht und der Wunsch nach mehr Diskussion
- Es werde zu rasch vom Lernen zur Tat geschritten

Kategorie 2: Effekte Globalen Lernens

Die zweite Kategorie geht in die Tiefe der Outputs. Was bewirkt Globales Lernen, was bringt es in Bewegung und was hat es bis zum jetzigen Zeitpunkt verändert? Es lassen sich individuelle Effekte, als auch Effekte auf systemischer und struktureller Ebene verzeichnen:

Individuelle Effekte:

- Lernende werden durch das Globale Lernen bewusst in eine Beziehung zu ihrer Lebenswelt gesetzt, die in einem globalen Kontext steht. Aktualität wird angesprochen und deutlich gemacht, wie sehr globale Prozesse das tägliche Leben betreffen. Vielen Lernenden sei dies zuvor wenig bis nicht bewusst. Dadurch wird die Notwendigkeit erkannt, die Komplexität der globalen Zusammenhänge zu verstehen und die möglichen Rollen und Aktionsmöglichkeiten in diesem System zu analysieren.
- Durch Globales Lernen erfolgt eine Konfrontation mit Multiperspektivismus. Es wird auf diese Weise klar, dass es keine monokausalen Antworten oder Sichtweisen gibt. Die Haltung wird kritischer und bewusster, das ‚Schwarzweiß – Denken‘ löst sich. Es wird wahrgenommen, dass es je nach Blickwinkel unterschiedliche Positionen, Fronten, Fragen, Antworten und Lösungen gibt. So

wird erkannt, dass ein Umgang mit Komplexität auch in diesem Sinne erforderlich ist.

- Es findet eine Bewusstseinsveränderung durch Globales Lernen in Bezug auf die eigene Betroffenheit hin statt.

Struktur- und Systemeffekte:

- Weniger bringt Globales Lernen Globalisierung in Bewegung, als umgekehrt, die Globalisierung das Globale Lernen. Globalisierung wird als Motor für Veränderung im pädagogischen Diskurs gesehen. Gesellschaftliche Bewegung gehe voraus. Die Bildung reagiere anschließend träge auf diese.
- Auf der anderen Seite bringt Globales Lernen schon auch gesellschaftliche Bewegung mit sich. Internationale Projekte sind entstanden. Lehrgänge haben wissenschaftliche Arbeiten, Schulmodelle, Schulbücher und Initiativen an pädagogischen Hochschulen hervorgebracht.
- Es gibt noch keine statistischen Anhaltspunkte, was Globales Lernen im Bildungssystem in Bewegung gebracht hat. Den Teilnehmenden ist jedoch bewusst, dass in den vergangenen zehn Jahren sehr viel in diesem Punkt geschehen ist.
- Es kann gemessen werden, wie viele Schulen sich damit beschäftigen und wie viele Leute an Seminaren und Lehrgängen teilgenommen haben.
- Es ist allerdings noch zu wenig erforscht, was es in den Menschen selbst bewirkt.
- Positiv ist zu verzeichnen, dass AbsolventInnen immer wieder Kontakt zu VeranstalterInnen suchen. Darunter sind auch Personen, die Führungspositionen innehaben und sich für das Globale Lernen engagieren. Es ist laut Probandinnen insofern ersichtlich, dass es etwas bewirkt hat, wenn Menschen sich weiterhin damit beschäftigen und Leute in Entscheidungspositionen das Globale Lernen stärken.
- Lehrende, die Globales Lernen in Schulen vorantreiben, kämen jetzt vermehrt zu Seminaren. Sie setzen sich dafür ein, dass Globales Lernen ‚wirklich‘ geschieht und nicht nur als Schlagwort hergenommen wird.
- Während der Arbeit mit Lernenden, besonders im Laufe von Lehrgängen, sei es offensichtlich, dass Globales Lernen etwas in und bei den Leuten bewirkt.

- Bei Einzelseminaren fällt die Begeisterung auf. Was danach geschieht, wurde bis jetzt jedoch noch nicht weiter nachvollzogen.
- Ausbaufähig wird der Anspruch eingestuft ein integratives Konzept zu sein. Von manchen Seiten käme der Einwurf, dass es noch nicht erreicht habe anders zu sein, als herkömmliche entwicklungspolitische Bildung.
- Die Strategiegruppe ‚Globales Lernen‘ möchte via Globalem Lernen einen Schritt Veränderung im System hin zu einer gerechteren und zukunftsfähigeren Weltgesellschaft erreichen. Gleichzeitig wird die Frage gestellt, ob es gelingen kann, systemische Veränderung soweit herzustellen, dass es tatsächlich einen relevanten Schritt zu dieser Weltgesellschaft bedeuten kann.
- Was erreicht wurde und wird ist das Schaffen von Freiräumen. Globales Lernen erweitert vorhandene Nischen in Universitäten (gemessen an allen Studierenden wäre es allerdings noch eine ‚Mininische‘), in der NGO Arbeit und an Schulen durch Lehrveranstaltungen, Projekte, Projektunterricht, etc.
- Die Auseinandersetzung mit Globalem Lernen habe dazu beigetragen, dass sich in der NGO Arbeit der Stellenwert und die Wertschätzung pädagogischer Arbeit erhöht haben.
- Da das Konzept sehr jung ist, sei es noch zu früh um Stellung nehmen zu können, was es bis jetzt verändert hat. Systemische Veränderungen im Bildungssystem würden oft Jahrzehnte dauern. Tendenzen können allerdings festgestellt werden.

Kategorie 3: Globales Lernen versus traditioneller entwicklungspolitischer Bildungsarbeit

- Globales Lernen versucht von den Lernenden auszugehen und sie einzubeziehen. Früher ging es darum, Information auszugeben. Es war ein Informieren über den globalen Süden und nicht zunächst ein Schauen, wo der Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit gegeben ist. Jetzt wird hinterfragt, wo die Lernenden stehen, was sie interessiert und bewegt. Von dieser Information ausgehend werden dann Seminare, Workshops und Bildungsmaterialien erstellt.
- Bei traditioneller entwicklungspolitischer Bildungsarbeit war das Thema wichtiger als das, was der Mensch selbst mit dem Thema zu tun hat. Das

Konzept des Globalen Lernens analysiert was die Zielgruppe berührt und wählt daraus ein Thema.

- Während andere Konzepte den gesellschaftlichen Anspruch in den Mittelpunkt stellen, berücksichtigt das Globale Lernen an sich die Qualität der Bildung mit. Das Konzept reflektiert das eigene Bildungsverständnis sehr stark. Es gilt die Lernenden da abzuholen, wo sie stehen.
- Die Wurzeln der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit liegen bei den NGO's. Der Ursprung waren Spendenaufrufe. Daraufhin ging man dazu über vor Ort zu intervenieren. Danach beschäftigte man sich mit der Frage, was hier getan werden kann, um dort etwas zu verändern. Schließlich fand ein Umdenken, ein Paradigmenwechsel statt. Da die Ursachen sehr stark im globalen Norden liegen, muss dort etwas verändert werden.
- Globales Lernen geht viel stärker von der Lebenswelt, der Situation und den Umständen der Menschen hier aus. Antworten können nur gefunden werden, wenn die globalen Zusammenhänge gesehen werden. Wie und warum geht es beispielsweise dem Bergbauern in Kärnten so, wie es momentan aussieht? Oder, was hat der Schichtarbeiter bei der VOEST mit den Auslagerungen in die Ukraine bis China zu tun? Wie und warum verhält es sich so mit der Armut in Österreich? Heute ist es so, dass gemeinsam gearbeitet und nach Antworten gesucht wird. Alles Wissen wird zusammengetragen, um gemeinsam etwas zu entwickeln. Das heißt, dass das Know How aus verschiedenen Bereichen geholt wird. Gewisse Antworten können nur gefunden werden, wenn man die Lage unterschiedlicher Menschen versteht. Früher habe das pädagogische Grundverständnis, zunächst von sich selber auszugehen, keine so große Rolle gespielt.

Kategorie 4: Zielpublikum Globalen Lernens

Die vierte Kategorie schlüsselt Bestrebungen in Richtung Erreichbarkeit auf und spiegelt die derzeitige Resonanz wieder.

- Die größte gesellschaftliche Vision wäre, die gesamte Gesellschaft zu erreichen. Ziel ist, die Gesellschaft in Österreich zu verändern, sie kritischer und weltoffener zu machen.

- Die größte Resonanz kommt bislang aus dem formalen Bildungswesen. 85% des Globalen Lernens findet derzeit in Schulen statt. Es geschieht viel über die Vermittlungsebene von LehrerInnen, aber auch über Angebote an SchülerInnen direkt. Der Grund liegt darin, dass sich diese Menschen systeminhärent mit Bildung auseinandersetzen müssen und Globales Lernen dabei eine Unterstützung bieten kann. Verändert hat sich, dass das Publikum jünger geworden ist. Früher beschäftigten sich die AHS und die BHS mit entwicklungspolitischer Bildung. Mit Globalem Lernen wird nun schon in der Volksschule und in der Sekundarstufe 1 bis hin zur Erwachsenenbildung gearbeitet.
- Die Erwachsenenbildung ist laut Probandinnen in Österreich am Boden. Es würde vom Staat nicht viel dafür ausgegeben. Dementsprechend sehe daher das Angebot aus. LehrerInnenfortbildung fällt allerdings unter Erwachsenenbildung. In der Vergangenheit gab es Versuche an die Volkshochschulen zu gehen. Es wäre eine Chance, dabei andere Angebote mit dem Globalen Lernen zu verknüpfen. Bislang ist diese Idee jedoch noch nicht ausgereift.
- Kampagnen wie die ‚Clean Clothes‘ Kampagne stoßen Lernprozesse in der Erwachsenenbildung an. Interessant wäre zu untersuchen, inwiefern sich die Leute weiter damit beschäftigten.
- In einer Volkshochschule in Kärnten wurde ein ‚Schokoladen – Workshop‘ zu Globalem Lernen angeboten. Die Eltern gaben ihre Kinder allerdings lediglich dort ab und blieben selbst nicht.
- Gute Erfahrungen wurden in kleinen Gemeinden und Städten mit speziellen Programmen und Themen gemacht, die die Menschen berühren. Es gilt daher immer, Anknüpfungspunkte an die Lebensrealität der Menschen zu finden. Hier sei durchaus Interesse und Potential vorhanden und es wäre ein großer Bereich, wo noch nicht genug Möglichkeiten gegeben sind. Es gibt also eine Perspektive für Erwachsenenbildung und Globales Lernen.
- Es ist noch nicht untersucht, inwieweit Massenmedien ein Lernort wären, beziehungsweise inwieweit sie Lernen verhindern. Insgesamt wäre die gesellschaftliche Entwicklung der Weiterbildung interessant zu untersuchen.

Kategorie 5: Der Beitrag Globalen Lernens zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse

- Die Probandinnen sind sich einig, dass Globales Lernen nicht nur zur Informiertheit beiträgt, sondern vor allem auch zur *kritischen* Informiertheit.
- Zu informieren sei jedoch nicht das einzige Ziel des Globalen Lernens.

Kategorie 6: Gesteigertes Interesse an Globalisierungsprozessen durch Globales Lernen

- Globales Lernen setzte sich nicht nur mit globalen Prozessen auseinander. Das Thema ‚Konflikt‘ ist beispielsweise nicht nur ein globales Phänomen. Es ist Teil der Lebenswirklichkeit und des Globalen Lernens.
- Dennoch sind Globalisierungsprozesse und die Komplexitätssteigerung durch Geschwindigkeitssteigerung Themen Globalen Lernens.
- Das Konzept möchte mehr, als die Zunahme des Interesses an Globalisierungsprozessen. Dennoch ist es ein Anliegen, dass es mit diesen Prozessen in Verbindung steht.
- Globales Lernen versucht Entwicklungen aufzugreifen und zu thematisieren.

Kategorie 7: Globales Lernen und der Umgang mit Gefühlen

Die Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen ruft unterschiedliche Emotionen hervor. Es wurde der Frage nachgegangen, inwieweit Globales Lernen eine Hilfestellung im Umgang mit persönlichen Gefühlen bieten kann.

- Globales Lernen bietet Hilfestellung im Sinne von Umgangsmöglichkeiten mit Komplexität, Ohnmacht und Multiperspektivität.
- Da es kein Rezept ist, kann es keine eins zu eins Hilfestellung bieten, um mit den Dingen zurechtzukommen.
- Das Konzept bietet Hilfestellung bei der Erkenntnis von Zusammenhängen. Durch Globales Lernen kann man die Strukturen besser verstehen. Es geht einem besser, wenn man etwas versteht.
- Globales Lernen fördert die Entwicklung von Kompetenzen. Dies bedeutet Hilfestellung, sich im Leben leichter orientieren und Handlungen wie Sachverhalte reflektieren zu können.

- 85% Globalen Lernens findet in Schulen statt. LehrerInnen sollen nicht dafür haftbar gemacht werden, therapeutisch zu arbeiten. Sie können allerdings Hilfestellung bei der Suche nach Erkenntnissen geben.
- Lernen heißt, durch viele Emotionen durchzugehen. Der Umgang mit diesen Emotionen ist auch Teil des Lernprozesses. Globales Lernen soll nicht nur kognitiv stattfinden, sondern auch emotional.
- Natürlich soll es auf keinen Fall bewusst Verzweiflung oder Wut auslösen.
- Globales Lernen nutzt mit seiner Vielfalt an Methoden spielerische Simulationen, wo es um Emotionen und Gefühle geht, und darum, sie aufzuarbeiten.

Kategorie 8: Der Beitrag Globalen Lernens zur ‚Globalisierung von unten‘ – ‚There is an alternative‘

An dieser Stelle wurde der Frage nachgegangen, wie es mit dem politischen Anspruch des Konzeptes aussieht. Geschieht durch Globales Lernen ‚Volksbildung‘?

- Globales Lernen soll nicht lehren, dass es *eine* Alternative gibt, sondern *mehr*.
- In diesem Zusammenhang sollte man sich die Frage stellen, ob Veränderung aus den Nischen kommt?

Im folgenden Punkt teilten sich anfänglich die Meinungen:

- Globales Lernen sollte die zuvor gestellte Frage zur Bewegung aus den Nischen zum Thema haben, sich aber dem Anspruch entziehen, Beitrag zur Verwirklichung eines politischen Konzeptes zu sein. Es soll sich mit allen politischen Konzepten kritisch auseinandersetzen und es den Lernenden überlassen, welche Schlüsse sie daraus ziehen.
- An dieser Stelle kam der Einwand, dass sich über den politischen Anspruch Globalen Lernens diskutieren lasse. Obige Position vertritt die Annahme, dass Lehrende alle Konzepte objektiv darstellen können. Davon könne jedoch nicht ausgegangen werden. Es gäbe keinen Objektivismus auf dieser Welt. Freilich hängt man der Idee der Wertfreiheit nach, aber die Grenzen seien offensichtlich. Allein mit der Auswahl an vorgestellten Sachverhalten und ihrer Quellen bestimmt man die Sichtweise mit. Durch die eigene Persönlichkeit vermittelt man automatisch eine Gewisse Haltung.

- Es sei wichtig, sich dessen bewusst zu sein, Für und Wider zuzulassen und sich um einen offenen Diskurs zu bemühen. Globales Lernen solle nicht in Richtung Erfüllung eines politischen Konzeptes gehen. Es wäre eine Instrumentalisierung von Bildung für das Erreichen bestimmter politischer Wirklichkeiten. Trotzdem sei Globales Lernen nicht frei davon, in irgendeine Richtung politisch zu arbeiten. Die Frage ist also wichtig: Welche politischen Konzepte stehen hinter welchen pädagogischen Konzepten? Paulo Freire sei nicht frei von politischen Ansprüchen, Reformpädagogik und Friedenspädagogik auch nicht.

Die Debatte ergab schließlich die Schlussfolgerung aller Beteiligten, dass es keine Pädagogik gibt, die frei ist von politischen Ansprüchen. Der Anspruch auf Demokratie und Gerechtigkeit sei auch schon politisch. Globales Lernen trägt beispielsweise die politische Ambition von Global Justice und Nachhaltigkeit in seinem Konzept.

Kategorie 9: Globales Lernen und Perspektivenwechsel

Erreicht Globales Lernen bei Individuen, beziehungsweise Gruppen einen Perspektivenwechsel?

- Es wäre über den Perspektivenwechsel von A nach B hinaus wichtig, auch eine Perspektivenvielfalt zu gewinnen.
- Bei Lehrgängen sei erkennbar, dass Teilnehmende sensibel dafür werden, dass es unterschiedliche Fragen aus verschiedenen Sichtweisen heraus gibt. Es wird bewusst, dass Perspektiven vielfältig sind. Sie würden daraufhin versuchen, die Themen aus unterschiedlicher Sichtweise zu sehen.
- In Rollenspielen und Simulationsspielen ist Perspektivenwechsel beobachtbar.
- Es wird als positives Ergebnis eingestuft, wenn Leute sich der Perspektivenvielfalt bewusst werden und Fragstellungen auch im Hinblick auf Auswirkungen auf andere Menschen sehen. Es bereichere nicht nur die Kommunikation, sondern alle anderen Ebenen mit.

Kategorie 10: Der Multiplikatoreffekt Globalen Lernens

- Ziel von Lehrgängen ist es, dass sich Teilnehmende als MultiplikatorInnen sehen. Es gehe aber vor allem um die persönliche Entwicklung.

- Der Multiplikatoreffekt besteht. AbsolventInnen multiplizieren Wissen beruflich, zu Hause und im Bekanntenkreis an Menschen, die vielleicht wiederum zu MultiplikatorInnen werden.

Kategorie 11: Chancen und Grenzen des Konzeptes

An dieser Stelle entstand eine Debatte, um den Definitionsbedarf Globalen Lernens. Ein Teil der ExpertInnen unterstützt vorläufige Definitionen, andere sprechen sich für eine fixe Definition aus.

- Es bestehe der Wunsch von Lernenden in der Erwachsenenbildung nach einer klaren Definition Globalen Lernens. Da das Konzept jedoch noch zu jung und zu wenig ausdiskutiert ist, sei es zu früh, um ihnen eine konzeptionell befriedigende Antwort zu geben. Die Chance wäre die Grenze noch auszureizen, sie zu überwinden und noch nicht festzulegen. Der Druck ist allerdings da (vom Unterrichtsministerium, den Studierenden, etc.) Man sollte gut damit leben können, dass Definitionen mit dem Anspruch der Vorläufigkeit vorhanden sind und darf die Forschung nicht zerstören. Es gäbe im Forschungsbereich einen ganz großen Bedarf.
- Eine Definition werde gebraucht, beziehungsweise ein definatorischer Rahmen. Man könne nicht sagen, man entwickelt eine Strategie ohne Definition, oder ohne ein klares Konzept. Die größte Herausforderung sei es, das Konzept klarer zu machen, nur dann wäre ein Schritt vorwärts möglich. Es ist Aufgabe, diese so zu formulieren, dass Entwicklungsmöglichkeiten gegeben bleiben, aber die Klärung so deutlich ist, dass man damit gut arbeiten kann. Es wäre gut unter dem Anspruch der Vorläufigkeit eine Arbeitsdefinition zu haben. Diese könne in zehn Jahren wieder anders aussehen, aber man brauche eine.
- Globales Lernen ist ein junges Konzept, das ständig in Bewegung und Veränderung ist. Interkulturelles Lernen gehe vergleichsweise auch mit einer Definition hinaus, ändere diese aber immer wieder. Es wäre hilfreich zu sehen, wie andere Konzeptgruppen mit dieser Herausforderung umgehen.

Kategorie 12: Wünsche und Erwartungen

Abschließend erfolgte ebenfalls ein Brainstorming durch die ExpertInnen. Was wäre wünschenswert für das Globale Lernen und was soll es in Zukunft bewirken?

Wünsche für das Konzept:

- Forschung und Entwicklung
- Dass es einen guten Stellenwert im Bildungssystem hat
- Internationale Vergleiche
- Eine Intensivierung der Diversifizierung der Debatte um Globales Lernen (intern und mit den Nachbardisziplinen)

Bewirken soll es:

- Orientierung
- Das Verstehen von Zusammenhängen
- Erleichterung
- Es soll die pädagogische Entwicklung befruchten
- Es soll Räume für Innovation und Experimente schaffen
- Es soll weitere Forschungsarbeit hervorbringen

6.2. Analyse der Einzelinterviews

Kategorie 1: Outputs Globalen Lernens

- Mehr Wissen um die Welt
- Ein Perspektivenwechsel – weg vom Armutsbild hin zur Wahrnehmung der Menschen in Entwicklungsländern als politische Akteure und Akteurinnen
- Das Bewusstsein, dass es viel gibt, was wir voneinander lernen können
- Das Gewährwerden der eigenen Privilegien, der persönlichen Verantwortung, der Verwobenheit und Verbundenheit
- Globales Lernen schaffe stärkeres Bewusstsein, ein Nachdenken und ein nach Lösungen suchen

Kategorie 2: Effekte Globalen Lernens

- Durch das Globale Lernen geschieht eine Sensibilisierung im Bereich globaler Themen hin zu einer globalen Verantwortung. Die Menschen erkennen, dass ihr Tun Einfluss hat, ihre Privilegien und ihre Profite gegenüber dem globalen Süden werden ihnen bewusst. Auf diese Weise beginnen Lernende zu überlegen, ob es Alternativen zu gegenwärtigen Handlungsweisen gibt und erfahren, dass solche zum Teil schon gegeben sind.

- Das Globale Lernen fördert das Bewusstwerden dieser ‚Einen Welt‘. Da es ein Globus ist, auf dem wir leben, sind alle von Problemen und Herausforderungen betroffen. Über Alltagsgegenstände kann man Verwicklungen und Zusammenhänge erkennen. Es wird bewusst, dass Menschenrechte nicht eingehalten werden - nicht nur weit weg im globalen Süden, auch bei uns, wenn beispielsweise an die Menschen gedacht wird, die nach Österreich zuwandern wollen.
- Die Menschen würden durch diese Art zu lernen einen Blick auf die Welt gewinnen und heraus gelangen aus der oft ignoranten, ethnozentristischen Perspektive.
- Effekte Globalen Lernens sollen nicht quantitativ gemessen werden.
- Es handle sich um ein sehr junges Konzept. Daher gibt es noch wenig Anhaltspunkte, welche Effekte Globales Lernen beispielsweise in Schulen bewirkt. Die Beobachtung, dass es allerdings auch ‚cool‘ sein kann, in einer Jugendgruppe über Dinge wie Fair Trade zu sprechen, wurde gemacht. Jugendliche reagierten oft erstaunt, wenn andere Gleichaltrige nichts über Themen dieser Art wussten. Es wurde die Erfahrung gemacht, dass sie Inhalte weiter tragen, sodass das Konzept mit seinen Themen daher nicht nur ein Anliegen von Lehrenden sei, sondern auch aus der konkreten Lebenssituation von SchülerInnen heraus weitervermittelt und im gleichaltrigen Kreis aufgenommen wird.
- Das spielerische Erfahren im Globalen Lernen wurde auch bei Erwachsenen sehr positiv aufgenommen.
- Laut Probandinnen versuche man nach gewonnenen Erkenntnissen anders zu handeln und Lösungsansätze umzusetzen, beispielsweise eine kritische Konsumentin zu sein.
- Interessant wäre die didaktische Vermittlung Globalen Lernens und darüber hinaus die Ansätze, dessen Themen auch abseits von Seminaren in journalistischen Artikeln zu vermitteln, um ein anderes Publikum zu erreichen.

Es konnten einige Effekte im Verhalten der SchülerInnen wahrgenommen werden, die am Migrationsprojekt beteiligt waren:

- Die SchülerInnen genossen die Auflösung des stundenplanmäßigen Unterrichts, der durch Projektarbeit ersetzt wurde. Dadurch war die Möglichkeit gegeben, wirklich am Thema dranbleiben zu können und auch außerhalb der Schule lernen zu dürfen.
- Die Lernenden waren begeistert von den Methoden Globalen Lernens. Das Projekt habe ihr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl gestärkt. Die Jugendlichen hatten Freude darüber, dass Lehrende in sie das Vertrauen setzten, Lernaufgaben außerhalb der Schule in Kleingruppen alleine bewältigen zu können.
- Es konnte beobachtet werden, dass die Teilnehmenden sehr interessiert waren, da von ihrer eigenen Lebensgeschichte ausgegangen wurde. Lange Listen an Migrationsgründen entstanden und es war genug Zeit darüber zu reden. Jede/r durfte erzählen, woher sie/er kommt und ihre/seine Eltern. Das Thema ‚Respekt‘ schlug sich im Verhalten nieder. Es wurde ihnen bewusst, wie wichtig es ist, anderen zuzuhören, sie zu respektieren und wertzuschätzen.
- Durch das Projekt gewannen sie an Stolz und Selbstvertrauen, was ihre eigenen Wurzeln angeht. Die SchülerInnen würden gerne in Österreich leben. Sie erkannten durch die Arbeit jedoch auch, dass es bereichernd ist, ‚in beiden Welten‘ leben zu können.

„Ein wichtiger Satz im Globalen Lernen ist, die eigene Identität zu stärken. Es braucht das Bewusstsein um sich selbst, wer man selber ist. Wenn man eine gestärkte Persönlichkeit, Identität hat und vom eigenen Selbstwert weiß, dann kann man den Anderen auch zugestehen, dass sie wertvoll und wichtig sind, dass sie Rechte und Gefühle haben - zu sehen, wir leben in einer Welt und sind alle in erster Linie Menschen. Es ist wichtig, das Verbindende in den Vordergrund zu stellen“ (P1: 6).

- Die Jugendlichen wissen nun um die Begriffe Migration und Integration bescheid. Zuvor kannten sie lediglich das Wort ‚AusländerIn‘. „Eine Kollegin arbeitete in einem Beratungszentrum für Mädchen mit MigrantInnenhintergrund. Die Anlaufstelle wurde nicht genutzt, da es sich herausstellte, dass der Begriff ‚Migrantin‘ nicht klar war“ (P 2: 1f).
- Als Lehrende sei deutlich geworden, wie wichtig es ist, sich selbst zu positionieren und den SchülerInnen zu vermitteln, wo man selbst stehe.

„Bei mir persönlich hat sich einiges verschoben durch den Lehrgang. Ich habe das Südwindmagazin wieder abonniert, mir Bücher gekauft, die ich mir vorher sicher nicht gekauft hätte, habe Veranstaltungen entdeckt, die zum Globalen Lernen passen, ich kaufe viel mehr im Weltladen ein, als früher. Ich bin selbst wieder mehr sensibilisiert worden. Es ist schwer zu definieren, ich glaube, es hat sich echt viel getan und ich kann es jetzt nicht in Worte fassen“ (P 2: 2).

Kategorie 3: Der Multiplikatoreffekt Globalen Lernens

- Probandin 2 sieht sich selbst weniger als Multiplikatorin, obwohl sie Inhalte des Globalen Lernens im Bekanntenkreis und beruflich weitergegeben hat. Ihr Projekt zum Globalen Lernen durfte im Rathaus ausgestellt werden.
- Probandin 1 sieht sich beruflich und privat als Multiplikatorin. „Es ist so wie die Brille, die man nicht mehr ablegen kann, wenn man sich einmal entschieden hat hinzuschauen“ (P2: 4).
- Die Probandinnen halten fest, dass viele NGO's und LehrerInnen mit dem Konzept als MultiplikatorInnen arbeiten würden.
- Ein Punkt, der für viele Menschen Motivation sein wird Globales Lernen weiterzugeben und zu praktizieren, sei die globale Solidarität. Sie entspräche dem Hoffen und Kämpfen für Globale Gerechtigkeit. Man wisse, dass sich etwas verändern wird, und dürfe sich daher nicht entmutigen lassen.

„Gerechtigkeit ist ein großes Thema, wie Weltrevolution und Weltfrieden, wo man schnell hoffnungslos werden kann. Es kommt auf die vielen kleinen Projekte an. Die existieren auch neben dem ganzen Unrecht und der Ausbeutung“ (P 1: 3).

Kategorie 4: Handlungsmotivation durch Globales Lernen

- Person 1 kann nicht sagen, ob ihre Motivation durch das Globale Lernen mehr geworden ist, als zuvor schon da war.
- Was die Handlungsmotivation gegenüber globalen Prozessen anbelangt, sei wesentlich zu erkennen, dass man Aspekte herausgreifen muss, um nicht von der Fülle der Verantwortung und Größe erdrückt zu werden.

„Es ist total wichtig von Strukturen zu sprechen, von Macht und Ohnmacht. Sicher, bestimmte Dinge müsste die WTO lösen, oder der G8 in eine andere Richtung gehen. Das kann ich nicht so beeinflussen, aber es ist nicht so, dass ich überhaupt nichts tun kann und das, was ich tue, egal ist. Es ist zwar ein Stück weit frustrierend, aber es gibt auch ganz konkrete Bereiche, die mit mir und meinem Lebensstil, meinem Umfeld zu tun haben. Z.B.: Wie gehe ich mit MigrantInnen, meiner Nachbarin, etc. um“ (P1: 5)?

- Bei Person 2 hat die Handlungsmotivation beruflich und privat durch den Lehrgang zugenommen. Sie würde sich nun auch mit Menschen über Themen Globalen Lernens unterhalten, mit denen sie zuvor nicht darüber geredet hätte. Es sei ihr wichtig, seine Inhalte zur Debatte zu stellen, Diskussionen darüber zu führen, sie in ihrer Arbeit zu vermitteln, Veranstaltungen zu besuchen und den fairen Handel durch persönliches Konsumverhalten zu stützen. Sie schenke beispielsweise auch fair gehandelte Waren weiter. Beschenkte wurden dadurch darauf aufmerksam, was Handlung nach sich zog.
- Durch Globales Lernen werden Einstellungen hinterfragt, was sich wiederum in Handlung manifestieren kann.

„Ich hoffe, dass die Ausländerfeindlichkeit von den Wahlplakaten verschwindet und dass mehr Leute aufbegehren und sagen ‚nein‘, das will ich nicht. Ich weiß, dass das Projekt meinen Kindern in der Schule in dieser Hinsicht ganz sicher etwas gebracht hat“ (P2: 6).

- Durch das Multiplizieren von Inhalten gerät etwas in Bewegung.

„Durch mein Eingreifen, wenn ich beruflich oder privat etwas vermittelt habe, bleibt etwas. Beim Thema Krieg und Frieden, oder Rassismus zum Beispiel. Unsere Klasse hat den ‚Zara‘ Wettbewerb gewonnen. Die Jugendlichen erkennen, was diskriminierend ist. Es geht weiter und weiter. Es ist so, wie wenn man einen Kieselstein ins Wasser wirft und der Kreise zieht“ (P2: 4).

Kategorie 5: Der Beitrag Globalen Lernens zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse

- Die ProbandInnen sind sich einig, dass Globales Lernen zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse beiträgt.
- Man erkenne durch Globales Lernen, dass die Art des persönlichen Handelns Auswirkung auf das hat, was im Großen passiert, genauso, wie sich Globalisierungsprozesse auf das Individuum auswirken. Diese Zusammenhänge wären auch möglich zu vermitteln. Es gehe um das Wissen darum und um das Erkennen, dass es wichtig ist, bei sich selbst anzufangen.
- Person 2 sei durch den Lehrgang hellhöriger geworden. Sie habe auf diese Weise unterschiedliche Positionen zur Globalisierung kennen gelernt und auch erfahren, dass diese nicht nur negative Seiten trägt. Die Probandin habe zudem dazugelernt, was den wirtschaftlichen Bereich der Globalisierung angeht. Es

wurde ihr stärker bewusst, dass Mittel ungerecht verteilt sind, es aber möglich sei, etwas dagegen zu unternehmen.

- Umdenken und Umsetzung in Handlung könnten nur langsam passieren, dann dafür jedoch nachhaltiger. Durch Globales Lernen geschieht eine Sensibilisierung in diese Richtung.

„Die eigene Haltung in Handlung umzusetzen ist echt eine Herausforderung in dieser kapitalistischen Welt. Daher darf man nicht darauf beharren, dass Andere immer genau das Richtige tun. Der Prozess dauert sehr lange – bei einem selber vielleicht auch. Ein Bewusstmachen ist auf alle Fälle möglich und das ist wichtig, auch wenn es nicht immer gleich das Handeln ist. Um Dinge zu wissen, ist schon einmal gut“ (P2: 4).

Kategorie 6: Globales Lernen und der Umgang mit Gefühlen

- „Es berührt mich und manchmal deprimiert es mich. Früher hat es mich mehr deprimiert, da war ich oft ohnmächtig“ (P1: 4). Durch die Auseinandersetzung mit Globalem Lernen auf verschiedenste Weise, durch Auswege und Ansätze, die dabei angeboten werden, haben sich die Gefühle der Probandin verändert. „Es ist spannender. Man ist auf der widerständigen Seite gegenüber der herrschenden Politik aktiv. Zwischendurch schmettert es mich noch immer wieder nieder, aber es hat sich verändert“ (ebd.).

„Ohnmacht ist da. Alles geht so schnell. Man kommt gar nicht mit. Wenn man das Eine verstanden hat, kommt schon was Neues und das, was man gewusst hat, ist alt. Das GL kann helfen, dass man von sich ausgeht und vom Leben rund um sich. Dass man einfach den Mut haben muss, trotzdem zu handeln, auch wenn man gewisse Dinge nicht restlos versteht und man sich bewusst wird, dass man das oft auch gar nicht kann. Und dass man sich nicht den Mund verbieten lassen darf, weil man ohnmächtig gemacht wird von Dingen, die man nicht mehr durchschauen kann. Und dass es wichtig ist, jede Meinung zu hören. Ich glaube schon, dass das Globale Lernen da hilft“ (P2: 5).

- Globales Lernen sei ein Konzept, das Mut macht. Es wird als bestärkend und ermutigend wahrgenommen, dass es in einer Gruppe vermittelt wird und Individuen sich nicht alleine mit oft frustrierenden Themen auseinandersetzen müssen. Falls Globales Lernen in einer Schule vermittelt wird, sei ein noch größeres Netzwerk gegeben. Die ‚global action schools‘ wären beispielsweise wiederum ein größeres. „Es ist so, wie auf eine Demo zu gehen. Sonst nimmt dich vielleicht niemand wahr, aber in Demos merkst du, du bist nicht alleine, da gibt es Viele, die etwas stört und etwas tun möchten“ (P1: 4).

- Globales Lernen hilft Sachverhalte für Kinder und Erwachsene weniger komplex aufzubereiten.
- Globales Lernen bedeutet Aufklärung und Sensibilisierung. Es macht Mut, eine eigene Position einzunehmen.

Kategorie 7: Globales Lernen und Perspektivenwechsel

- Beide befragte Personen stimmen überein, dass Globales Lernen einen Perspektivenwechsel bewirkt.
- Es wurde bewusst, wie privilegiert viele westliche Länder sind. Durch Globales Lernen werden andere Teile der Welt wieder mehr betrachtet und die eigene Lage, in die man hineingeboren wurde, hinterfragt. Die Frage der Hautfarbe beispielsweise und was diese für einen Menschen bedeutet. Auch Hintergründe wirtschaftlicher Aspekte wurden dadurch hinterfragt. „Ich bin in meiner Haltung kritischer geworden. Wer zieht die Fäden und wohin fließt das Geld“ (P2: 6)?
- Materialien des Globalen Lernens machen bewusst, wie ethnozentristisch der herrschende Diskurs ist - auch im Schulsystem und in den Printmedien. Durch das ‚Weltspiel‘, oder die Weltkarten, auf denen Europa nicht im Zentrum liegt, wird die Erde und das Leben darauf aus verschiedenen Blickwinkeln gesehen.

„Für mich war spannend Inhalte so aufzubereiten, dass sie nicht nur für ein akademisches Publikum verwendbar und brauchbar sind. Ich bekomme bei der Vermittlung mit, dass ganz viel Interesse, Bewusstsein und Wille zur Veränderung da ist. Das ist ermutigend, bestärkend und bereichernd. Als ich selbst noch in der Schule war, kamen ReferentInnen vom Südwind und wir haben das ‚Weltspiel‘ gespielt. Der Überraschungseffekt war groß. Es hat uns alle sehr ergriffen“ (P1: 5).

Kategorie 8: Der Beitrag Globalen Lernens zur ‚Globalisierung von unten‘

- Probandin 1 merkt an, dass im Bereich der ‚Globalisierung von unten‘ schon viel passiert, geleistet und gewonnen wurde. Es wären viele wichtige Kämpfe ausgetragen worden. Auch wenn es nur kleine Erfolge zu dem seien, was global geschieht. Genannt wurden beispielsweise Vandana Shiva und die Kleinbauern/bäuerinnenbewegung in Indien. Es sei viel an Mobilisierung und Widerstand passiert. „Globales Lernen leistet einen Beitrag dazu, weil es auch andere Geschichten erzählt. Nicht nur die der Herrschenden, der ‚Sieger‘, sondern auch über ‚Besiegte‘ und deren Lebensbedingungen“ (P1: 5). Durch Globales Lernen werde klar, dass das Konzept der Globalisierung so gemacht

ist, dass nur Wenige davon profitieren. Man erkenne, wie wichtig es ist, auch den westlichen Lebensstil - beispielsweise im Sinne des ökologischen Fußabdruckes - zu hinterfragen.

„Es ist vielleicht der Grund, warum es so lange dauert, bis genug Widerstand und globale Gerechtigkeit da ist. Es kann nicht darum gehen, dass alle gleich viel haben, wie in Europa, sondern, dass wir weniger haben müssten, damit es gerechter umverteilt werden kann“ (P1: 5).

- Probandin 2 spricht sich ebenso dafür aus, dass Globales Lernen zusammen mit Friedenserziehung und Interkulturellem Lernen einen Beitrag zum Phänomen der ‚Globalisierung von unten‘ leiste.

„Ich muss und will daran glauben, sonst hätte mein Handeln für mich keinen Sinn. Ich habe auch das Gefühl, dass etwas passiert und in Gang gekommen ist. Ich möchte hoffen, dass es andauert und nicht nur ein Hype ist. Ich habe das Gefühl, dass es den Menschen alles einfach zu schnell geht und das Bewusstsein für Langsamkeit wieder kommen muss“ (P2: 5).

Kategorie 9: Zielpublikum Globalen Lernens

- Person 1 spricht sich für Globales Lernen von klein auf bis hin zu Erwachsenenbildung aus. Es funktioniere in jedem Alter gut über die Empathieschiene, was eine Sensibilisierung durch Erzählungen über Gleichaltrige meint.
- Person 2 hält Kinder und Jugendliche für das sensibelste Publikum, das auch Dinge anders aufnehmen würde als Erwachsene. „Mag sein, dass Erwachsene es nicht so auf sich zukommen lassen“ (P2: 6)? Was die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten anbelangt, gäbe es Themen, wie beispielsweise Fair Trade, wo Menschen im Konsumverhalten finanziell die Hände gebunden sind. Bei Themen wie Rassismus und Diskriminierung verhalte es sich anders.

Kategorie 10: Feedback an den Lehrgang

- Beide Personen waren mit dem Lehrgang sehr zufrieden. Die Vermittlung von Theorie und Methoden wurde gelobt. „Ich habe es gut gefunden, dass man Manches am eigenen Leib erfahren muss, um es gut weitergeben zu können (z.B. Rassismus und Vorurteil)“ (P2: 6f).

- Die externen ReferentInnen kamen sehr gut an, bis auf zwei. „Die Stimmen des Südens“ (P1: 6) hätten gefehlt.

„Globales Lernen ist ein westliches Phänomen, es ist in diesem Kontext entstanden. Es geht aber auch darum, mit dem Konzept die westliche Ignoranz umzukrempeln. Auf anderen Kontinenten braucht es wieder andere Ansätze. In Lateinamerika sieht man beispielsweise auf Werbeplakaten unzählige weiße Frauen mit weißen Babys, obwohl dort niemand so aussieht. Es war wie die Kolonialisierung des Blickes. Da geht es nicht darum, die Ignoranz zu brechen, sondern um das Bewusstsein um die Vielfalt der Menschen auf der Erde und um die Stärkung des Eigenen, die Stärkung der Identität“ (P1: 6f).

- Das Gefühl, dass man nicht alleine geht, sondern zusammen mit anderen Menschen arbeitet, die etwas bewegen wollen, habe gut getan und hatte „puschende“ (P2: 7) Wirkung. „Wenn man außerhalb dieser Energie steht, muss man sich halt selber motivieren. Aber es ist gut zu wissen, dass es viele Leute gibt, die darauf einsteigen“ (ebd). Zu diesem Zweck wurde die Idee einer Internetplattform geboren, wo Themen hineingestellt werden könnten, auf Veranstaltungen verwiesen werden könnte, aber auch innerhalb eines Forums ein Austausch möglich wäre. „Wenn man dann wieder alleine ist, weiß man manchmal nicht: ‚Wie kann ich das jetzt gut vermitteln und jemanden motivieren?‘ Und ich kann niemandem erzählen, was ich dabei erlebt und gefühlt habe“ (P2: 8).
- Insgesamt habe der Lehrgang des Globalen Lernens andere Auswirkungen nach sich gezogen, als andere Fortbildungen.

„Da war so eine Energie, von der man angesteckt wurde, die will man dann gleich weitergeben. Bei anderen Seminaren kommen Lehrende auch oft euphorisch zurück und nach zwei Tagen ist die ‚Ansteckungsgefahr‘ vorbei. Beim Globalen Lernen war es nicht so. Ich werde immer wieder Themen in der Klasse dazu behandeln und wir werden in der Schule weiter damit arbeiten“ (P2: 8).

Kategorie 11: Chancen und Grenzen des Konzeptes

Chancen:

- Zusammenhänge zu verstehen
- Sensibilisierung, die Handlung nach sich zieht
- Zu erkennen, dass man nicht alles restlos verstehen muss und trotzdem handeln kann

- Der Multiplikatoreffekt – „In dem liegt viel Mächtigkeit. Globales Lernen kann so viel verändern im Bewusstsein und im Tun“ (P1: 6)

Grenzen:

- Strukturen - „Daher ist es wichtig von diesen zu sprechen und zu überlegen, wer Macht hat etwas zu verändern. Wir haben alle Macht etwas zu verändern, aber die Frage ist, worauf haben wir keinen Einfluss, wo fühlen wir uns ohnmächtig“ (P1: 6)?
- Grenzen liegen in der Vermittlung von Komplexität – „Es kommt auf das Klientel an, mit dem ich arbeite“ (P2: 8).

„Aber dann kann ich auch andere Dinge vermitteln - wie wichtig es beispielsweise ist, Respekt zu haben und andere wertzuschätzen, aufzuzeigen, dass jeder gleich viel wert ist, dass es kein Schwarzweiß gibt und Widersprüche da sind, die man aushalten muss. Und dass da nichts ist, was einen am Handeln hindern soll. Dann ist fast keine Grenze da eigentlich“ (P2: 8).

Kategorie 12: Wünsche und Empfehlungen an das Konzept

- Projekte mit dem Süden
- Austausch und Interaktion
- Die weitere Verstärkung aller positiven Outputs
- „Etwas zum Umgang mit Ohnmachtsgefühlen“ (P1: 7)
- „Neue Aktionsformen, um vom Globalen Lernen zum globalen Handeln zu kommen“ (ebd.)
- Projektmappen zu allen großen Themen Globalen Lernens, mit Einführung, Arbeitsblättern, methodischen Ideen, etc.

„Vielleicht braucht es eine Verankerung des Globalen Lernens im Lehrplan? Aber dann ist die Gefahr da, dass es so ist wie mit dem Begriff: ‚Interkulturelles Lernen‘, das man mehr oder weniger umsetzt. Vielleicht bräuchte es verpflichtende Stunden? Und es müsste wo festgeschrieben sein. Es müsste in der Pädak verankert sein. Es braucht zusätzliche Qualifikationen für LehrerInnen, dass sie die globalen Zusammenhänge sehen. Sie müssten eine Fortbildung dazu machen, speziell für ihr Fach. Es hat in vielen Fächern Platz. Man müsste sich fix ausmachen- wer/ wo/ was dazu behandelt. Ich weiß nicht, ob es als Schulfach angedacht war? Das hätte Vor- und Nachteile. Es sollte klar sein, dass es in den Unterricht integriert gehört. Ich traue das jeder LehrerIn zu, dass sie/er das schafft, wenn die Person sich wirklich damit auseinandersetzt“ (P2: 6).

6.3. Analyse der Lehrerinnengruppendiskussionen

6.3.1. Ergebnisse der ersten Diskussion

Kategorie 1: Vorstellungen vom Globalen Lernen und seiner Effekte

- Globales Lernen sei ein weit gefasster Begriff
- Globales Lernen vermittelt Wissen über Hintergründe und Zusammenhänge
- Bis zum Kontakt mit dem Globalen Lernen hätten sich einige der Teilnehmenden keinerlei Gedanken über Hintergründe zu Produktionsweisen von Lebensmitteln, Kleidung, etc., gemacht - durch Globales Lernen lerne man Sachverhalte in Frage zu stellen
- Wechselwirkungen werden dadurch bewusst - „Was hat das alles mit uns zu tun und welche Auswirkungen hat es“ (P5: 1)?
- Globales Lernen schult Denken in größeren Zusammenhängen und vergrößert den Blickwinkel. Die Sichtweise verändert sich. Aus dem eigenen kleinen Blickfeld „(...) links/ rechts ein kleines Stück und sonst nichts“ (P2: 2), wird ein größeres. „Ich sehe das Globale Lernen als ein Fenster, das man aufmacht“ (ebd.).
- Globales Lernen fördert kritisches Denken, das Hinterfragen von Echtheit und Wahrhaftigkeit von Informationen
- Das Konzept führt die Ressourcenknappheit, den mangelnden Umweltschutz, Fragen der Nachhaltigkeit, als auch Themen wie Menschenrechte vor Augen, mit denen es sich auseinanderzusetzen gilt
- Durch Globales Lernen hinterfrage man das eigene Verhalten wieder mehr. Erwachsene sollen sich in diesem Sinne ihrer Vorbildwirkung wieder stärker bewusst werden und bei sich selbst anfangen, was den eigenen Ökologischen Fußabdruck, etc. anbelangt.
- Das Konzept beschäftigt sich mit Fragen von Verantwortung, Moral und Aufrichtigkeit, wie dem persönlichen ‚westlichen‘ Vorteil, den man ehrlich ansehen müsse. Die Probandinnen merken an, wie wichtig der eigene ehrliche Zugang zu Themen für die Vermittlung ist. Auch wo man selbst stehe, müsse transportiert werden.
- Globales Lernen beschäftigt sich mit Werten. Der gesellschaftliche Erfolgs- und Leistungsdruck, genauso wie der Zwang der Freizeit- und Konsumgesellschaft, auch in diesen Belangen immer besser und höher hinaus zu zielen, schlägt sich

auf die Kinder nieder. Sie müssen ‚funktionieren‘. Eltern machen Notendruck, damit ihre Kinder später die Chance auf eine gute Ausbildung und einen Beruf haben. Auch was die Freizeit anbelangt, gilt es sich zu überbieten. „Manche Kinder trauen sich am Montag bei den Wochenendberichten gar nicht mehr erzählen, dass sie ‚nur‘ im Park mit ihren Eltern waren“ (P5: 4). Ähnlich wie unter Erwachsenen gehören auch bei Kindern Konsumgüter zum Prestige. Wer beispielsweise kein teures Computerspiel besitzt, ist bei den Gleichaltrigen ‚unten durch‘. „Es wäre ein Ansatz mit Kindern in die Richtung zu arbeiten: ‚Denke über fünf Dinge nach, die dir Freude machen, aber nichts kosten‘“ (P2: 4).

- Es wurde durchwegs positiv aufgefasst, dass das Globale Lernen an der Lebenswelt der Kinder anknüpft und diese es daher begeistert aufnehmen. Viele Themen würden auf diese Weise schon Kinder verstehen. Alle Befragten äußerten sich mehrmals dazu, wie gut und wichtig es sei, bei den Kindern anzusetzen und ihr Bewusstsein in diese Richtung zu schärfen.
- Gerade Kinder hätten die Fähigkeit, das Schöne in der Welt zu entdecken und zu erkennen. Sie wissen, wie wichtig der eigene Beitrag ist, selbst wenn er klein ist. Kinder lernen die positive oder negative Einstellung der Erwachsenen. Es kommt auch hier auf die Vorbildwirkung an.

Kategorie 2: Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten der/des Einzelnen im Weltgeschehen

- Die Befragten sind der Meinung, dass wenn jeder seinen Beitrag leiste, es sich summieren würde.
- Die Probandinnen unterstützen den Gedanken bei sich selbst anzufangen und nicht erst von der Annahme auszugehen, dass alle handeln müssen, damit überhaupt etwas bewirkt werden kann, da Demotiviertheit sonst von vornherein gegeben sei.
- Es sei wichtig, sich seines eigenen Stimmrechtes bewusst zu sein (z.B. das Wahlrecht) und es auch einzusetzen. Politische Bildung beginnt bei kleinen Kindern. „Demokratisch abstimmen tun wir auch schon mit Sechsjährigen und die verstehen das“ (P2: 5).

Kategorie 3: Einschätzung der Informiertheit der Bevölkerung zu Globalisierungsprozessen

- Der Frust der Menschen sei laut Befragten so groß, da sie von Medien und der Gewalt, die ständig transportiert wird, erschlagen werden. Sie seien müde nachzufragen.
- Es entstand eine Debatte über die Besetzung der Begriffe ‚Globalisierung‘ und ‚EU‘:

„Globalisierung ist unglaublich negativ besetzt. So wie in Österreich die EU negativ besetzt ist“ (P5: 5).

„Mit Recht“ (P2: ebd.).

„Absolut, da stimme ich dir zu“ (P1: ebd.).

„Alles, was an negativen Befürchtungen da war, ist verwirklicht worden“ (P2: ebd.).

„Ich habe das alles in Deutschland mitverfolgt und habe ein total anderes Bild von beidem. Die deutschen Medien berichten auch anders darüber. Ich möchte nicht auf Globalisierung und die Vorteile, die dadurch entstehen, verzichten“ (P5: 5).

- Globales Lernen schafft ein Bewusstsein über Zusammenhänge und fördert ein Denken über die eigenen Bedürfnisse hinaus. Es entsteht ein Nachdenken über Nachhaltigkeit.

„Bis ich mit dem Globalen Lernen in Kontakt kam, habe ich, was Globalisierung anbelangt, immer nur von Globalisierungskritikern und deren Straßenschlachten gehört. Durch Globales Lernen habe ich gesehen, wie umfangreich das Thema ‚Globalisierung‘ ist. Jetzt habe ich ein ganz anderes Bild von all dem“ (P1: 6).

Kategorie 4: Einschätzungen, was Globales Lernen bewirken kann

- Das Konzept wird aus Sicht der Befragten nicht kurzfristig greifen, es wird eine Weile dauern, bis es sich setzt.
- Globales Lernen setzt bei der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen an, wie es beispielsweise in den Workshops der Südwindagentur geschieht. Diesem Vorgehen wird Nachhaltigkeit zugesprochen.
- Globales Lernen beschäftigt sich mit lebensnahen Themen, die wichtig sind zu vermitteln und sich gut in den Unterricht integrieren lassen.
- Globales Lernen soll laut Probandinnen bei Kindern und Jugendlichen ansetzen. Sie würden MultiplikatorInnen darstellen. „Man muss bei den Jungen ansetzen. Da haben wir eine Chance, weil ich weiß nicht, wie sehr Globales Lernen in der Erwachsenenbildung angenommen wird“ (P3: 6)?

„Kinder haben ein sehr gutes natürliches Bewusstsein für Recht und Unrecht. Die Klassen, die Projekte gemacht haben, haben sich besonders engagiert und es auch nach Hause getragen“ (P3: 7).

„Das wird laufen, wie bei der Mülltrennung. Da kamen die Kinder damals als MultiplikatorInnen von der Schule nach Hause und machten ihre Eltern darauf aufmerksam“ (P4: 6).

- Durch Globales Lernen wurden neue Einblicke in Zusammenhänge und Hintergründe gewonnen, die persönliche Sichtweise erfuh eine Erweiterung, Begriffe hätten sich geklärt, neue wertvolle Erfahrungen wurden gesammelt. Durch das Konzept passierte Weiterbildung für die LehrerInnen selbst.
- „Globales Lernen vermittelt nicht nur Wissen, sondern führt hin zu mehr Verantwortung - zu Erziehung zu Staatsbürgern und Bürgern dieser Welt“ (P5: 7).

Kategorie 5: Erwartungen an das Fortbildungsseminar der Pädagogischen Hochschule zum Globalen Lernen

- Umsetzungsmöglichkeiten und Integrationsmöglichkeiten des Konzeptes im Unterricht
- Keine speziellen Erwartungen, aber Neugierde und Zuversicht, mit einem höheren Wissenstand hinauszugehen und in der Arbeit weiterzukommen
- Selbsterfahrung
- Freude darüber wurde ausgedrückt, dass das Schulteam zusammen eine Fortbildung machen kann
- Nutzen für die Schule, als auch auf der Beziehungsebene unter den Lehrenden
- Der Wunsch nach Pausen zwischendurch, damit sich das Erlebte setzen könne
- „Ich würde mir etwas gegen die Hoffnungslosigkeit wünschen, die mir immer wieder schwer zu schaffen macht - das politische Andenken von Lösungsmöglichkeiten“ (P2: 8).

6.3.2. Ergebnisse der zweiten Diskussion

Kategorie 1: Reaktionen auf das Fortbildungsseminar

- Die anschauliche Methode des ‚Weltspiels‘, Mangel und Überschuss – die Frage der Verteilung, zu ‚erfahren‘, habe bei den Probandinnen großen Eindruck hinterlassen.

„Die Tatsache, wie es aussieht auf der Welt - ich habe es in den Tagen danach jedem erzählt, egal, ob sie/er es hören wollte, oder nicht“ (P1: 1).

„Quasi am eigenen Leib zu erfahren, wie es ist, keinen Platz, oder zu wenig zu haben, hat bei mir nachhaltigen Eindruck hinterlassen“ (P2: ebd.).

„Ich kann AfrikanerInnen verstehen, die zu einem anderen Kontinent wollen. Das kann man mit den Kindern auch sehr gut umsetzen“ (P1: ebd.).

„'Selbsterfahrung' über das Globale Lernen ist sicher das Beste. Man nimmt sich die Sachen zu Herzen und hat dann die nötige Ausstrahlung es weiterzugeben“ (P4: 4).

- Der Stationenbetrieb zu Themen Globalen Lernens wurde begeistert aufgenommen. Es war ersichtlich, wie die Themen für Lernende aufbereitet werden können. Von der Sachinformation her wurde er auch als informativ und aufschlussreich für Lehrende gesehen.
- Die zuvor beschriebene Diamantmethode wurde spannend und interessant befunden. Es wurde laut Probandinnen deutlich, dass es viele verschiedene Fragen, wie Lösungsansätze und -möglichkeiten zur Lage der Welt gibt. Die Diskussionen wurden zum Teil sehr heftig erlebt. Es wurde klar, wie wichtig es ist, Argumente zum eigenen Standpunkt bringen zu können.
- Durch das Seminar sei deutlich geworden, dass es das persönliche Engagement und die Bereitschaft brauche, sich selbst zu informieren und vorzubereiten, um Globales Lernen angebracht vermitteln zu können, Projekte mit anderen Lehrenden zusammen planen und organisieren zu können. Dies wäre nur in der Freizeit möglich. „Das ist aber bei jedem Projekt so, dass du in der Schule machst. Du brauchst viel Idealismus und musst viel von deiner Zeit opfern, sonst geht's nicht“ (P4: 1).
- Es wäre möglich gewesen, in das Globale Lernen hineinzuschnuppern. „Wir haben die Scheinwerfer aufgedreht, aber es gibt noch viele dunkle Flecken“ (P5: 9). „Es ist wie bei einem Puzzle. Es wird langsam bunt. Wenn du an einem bestimmten Thema bist, nimmt der Stein dann Farbe an“ (P2: ebd.).
- Globales Lernen sei ein Thema, das sich von selbst aufbaue. Eines käme zum anderen dazu. Es entwickle sich von selbst.
- Es brauche anfänglich eine Sensibilisierung dafür und gewisse Eckpfeiler an Information, dann würde es sich entwickeln. Nachdem die Probandinnen etwas darüber erfahren konnten, war es ihnen möglich, Bezug dazu zu gewinnen und sich darunter etwas vorzustellen.

- Das Bedürfnis sei da, mehr zu erfahren. Die Erfahrungen wären für die Teilnehmenden faszinierend und interessant gewesen.

„Es ist wie, wenn du ein Buch anfängst zu lesen. Bei der ersten Seite denkst du dir: ‚Aha‘. Bei der zweiten Seite gerätst du ins Staunen und ab der dritten Seite wird’s so spannend, dass du liest bis vier Uhr früh. Man will dann einfach immer mehr wissen“ (P2: 9).

Kategorie 2: Der Multiplikatoreffekt Globalen Lernens

- Globales Lernen wurde in der Schule aufgegriffen, weil MultiplikatorInnen das Konzept näher gebracht hätten. „Das Thema ‚Globales Lernen‘ wäre nie auf den Tisch gekommen, wenn die Kolleginnen es nicht vorgestellt hätten“ (P4: 7).
- Die Probandinnen halten sich privat (im Familien- und Bekanntenkreis), wie beruflich für Multiplikatorinnen. Die Teilnehmerinnen halten auch explizit fest, dass sie als solche in ihrem Umfeld arbeiten möchten. „Man fühlt sich berufen, andere aufmerksam zu machen“ (P3: ebd.).

„Auch im Bekanntenkreis spreche ich jetzt darüber. Man macht sich manches bewusster. Ich versuche, es vielen Leuten näher zu bringen, weil viele darüber gar nicht nachdenken“ (P4: 2).

„Viele, die über die Sachen gar nichts wissen, können auch darüber nicht nachdenken“ (P2: 2).

- Ebenso werden die Kinder als MultiplikatorInnen gesehen, da sie es einerseits zu Hause weitertransportieren und andererseits in der Schule beispielsweise für abholende, wartende Erwachsene Plakate im Eingangsbereich zu Themen Globalen Lernens aufhängen, die gelesen werden. Sie werden als große Chance gesehen, Globales Lernen zu verbreiten.

Kategorie 3: Handlungsmotivation durch Globales Lernen

- Die Teilnehmerinnen empfänden es deprimierend, wie wenig echte politische Initiativen von ‚oben‘ kämen. Die umfassende politische Einflussnahme würde ihnen fehlen. „Unsere kleinen Initiativen sind goldeswert. Unser täglicher Blickwinkel. Aber politisch, von ‚oben‘ werden zu wenige Akzente gesetzt“ (P4: 3).

- Viele Menschen würden laut Befragten generell bereit sein politisch etwas zu tun, aber sie würden zu wenig Rückmeldung von ‚oben‘ erhalten. Es fehle an klaren politischen Akzenten, Strukturen und Rahmenbedingungen.
- Einige Probandinnen denken nicht, dass sie global etwas beeinflussen können, aber indem sie es in der Schule jeweils an 28 Menschen weitergeben, die dies wiederum zu Hause an ihre Eltern und Verwandten weitergeben, können sie in ihrem Bereich etwas tun.
- „Wenn man sich Wahlen ansieht – mit einer einzigen Stimme kann man etwas bewirken. Jeder hat sein eigenes Verhalten, welches er/sie ändern kann. Damit kann sehr viel gedanklich und im Großen verändert werden“ (P4: 3).
- „Zu Hause und im Bekanntenkreis habe ich beispielsweise Verhaltensänderung in Sachen Energieverbrauch in Gang gebracht“ (P2: 3).
- Die Teilnehmerinnen sprechen sich dafür aus, dass über die Medien mehr Themen Globalen Lernens transportiert werden sollen.
- Es wäre aus Sicht der Probandinnen wichtig, Globales Lernen auch in anderen Ländern durchzuführen. Dort solle ebenfalls bei den Kindern begonnen werden, die als die besten MultiplikatorInnen angesehen werden. „Bei den Kindern anzusetzen ist sicher der gewinnbringende und einzige Weg“ (P1: 4).
- Globales Lernen könne etwas bewirken. „Es ist die einzige Chance. Ich sehe es nicht mehr als Wahlmöglichkeit. Man wird keinen Menschen finden, der dazu meint, es sei schade um die Zeit“ (P3: 7).

Kategorie 4: Der Beitrag Globalen Lernens zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse

- „Man kann gar nicht genug darüber wissen“ (P3: 4). Um überhaupt Kompetenz zu erlangen, braucht es laut Probandinnen Information. Um Globales Lernen weitervermitteln zu können, würde es diese ebenfalls benötigen.
- Alle Teilnehmerinnen sprechen sich dafür aus, dass das Globale Lernen zur persönlichen Informiertheit in Bezug auf Globalisierungsprozesse beigetragen hat.

„Ich konnte vorher mit dem Wort ‚Globalisierung‘ nicht so viel verbinden. Begriffe, die damit verbunden werden, waren für mich neu und sind erst durch das Globale Lernen verständlich geworden“ (P5: 5).

„Ich habe durch das Globale Lernen einen größeren Überblick bekommen. Wie bei einem Mosaikbild, das größer geworden ist, was alles zur Globalisierung dazugehört. Früher waren das so einzelne Punkte, die ich nicht zuordnen konnte. Dass das alles zusammen gehört, ist mir erst jetzt mehr bewusst. Die Zusammenhänge haben sich verdeutlicht“ (P5: 8).

„Viele Aspekte sind durch das Globale Lernen beleuchtet worden. Früher war mir beispielsweise nie so stark bewusst, wie groß Verteilungsunterschiede sind. Das ist mir stark vor Augen geführt worden und es wirkt nachhaltig“ (P5: 4).

„Ganz sicher haben wir durch das Seminar mehr darüber erfahren und wissen jetzt mehr“ (P2: 4).

- Die Befragten Personen halten sich nach dem Seminar nicht nur für informierter als zuvor, sondern meinen nun auch zu wissen, an welche Stellen sie sich wenden können, wenn sie Fragen hätten, Literatur oder Materialien benötigen würden. Es wurden in diesem Zusammenhang die Südwindagentur und Baobab genannt. „Es ist nicht immer nötig alles zu wissen, aber zu wissen, wo man sich erkundigen kann. Das war eine wichtige Information für mich“ (P1: 5).

Kategorie 5: Globales Lernen und Perspektivenwechsel

- „Bei mir hat sich schon einiges verändert. Das Leben ist lebenslanges Lernen“ (P3: 5). „Bildung ist ganz wichtig, wir haben durch Globales Lernen alle etwas Neues gelernt“ (P1: 5).
- Es seien zu den Inhalten aus den beiden Informationsabenden durch das Seminar viele neue Aspekte dazugekommen. Die Teilnehmerinnen denken, dass es nötig ist, öfter damit konfrontiert zu werden, damit es sich auch in einem verankern und setzen kann.
- Das Vermitteln von Wissen und Werten, wie es sich das Globale Lernen zum Ziel setzt, sind für die Teilnehmerinnen Schlüsselwörter. Wissen wird als Basis angesehen und darauf kann Werthaltung entwickelt werden.
- „Momentan fehlt mir noch die Fähigkeit, um in einer veränderten Weltgesellschaft bestehen zu können“ (P1: 7), die das Globale Lernen fördern möchte. Die Probandinnen sind der Meinung, dass Fähigkeit über Einsichtgewinnung erarbeitet werden müsse. Fähigkeit bedeutet für einige beispielsweise Lernen vom Verzicht, der Vermeidung von Verschwendung, etc.

Kategorie 6: Globales Lernen und der Umgang mit Gefühlen

- „Meine politische Hoffnung ist noch immer nicht mehr geworden. Meine ‚Kleinformathoffnung‘ ist mehr geworden“ (P4: 8).
- Durch Globales Lernen wurde gelernt, wie man auf Dinge Einfluss nehmen kann und welche Hebel angesetzt werden können. Es habe den Teilnehmenden Hilfestellung gebracht für ihren Umgang mit Gefühlen.
- Die Befragten denken, dass Globales Lernen langfristig gesehen Veränderungen bringen wird. Was rasche positive Veränderungen anbelangt, würden sie sich keine Hoffnung machen. Das bedeute nicht, dass die Aktionen jeder Einzelnen, jedes Einzelnen nicht wichtig wären – im Gegenteil, sie seien notwendig und es wäre wichtig im Kleinen zu arbeiten. Durch das Seminar wären ihnen das Ausmaß und die Größe der Herausforderung bewusst geworden. Die Hoffnung in politische Entscheidungsträger sei nicht groß und auf viele Bereiche habe man als Individuum keinen Zugriff. Die Teilnehmenden seien sich jedoch der eigenen Verantwortung für ihren Bereich, den sie täglich um sich haben, bewusster geworden. „Wofür wir täglich leben, was wir aktiv und passiv gestalten, dafür übernehmen wir die Verantwortung“ (P4: 8). „Wir haben ein kleines Ruder in der Hand, aber wir haben eines in der Hand“ (P2: ebd.).

„Mir fällt dazu die Chaostheorie ein. Wenn irgendwo ein Schmetterling mit dem Flügel schlägt, verändert das die ganze Welt. Und ich denk’ mir, das können wir jetzt schon auch. Zumindest können wir da die Hoffnung hineinsetzen. Wenn ich meinen Teil beitrage, ist das ein kleiner Tropfen für das große Weltmeer. Und irgendwann wird das Meer voller und voller“ (P1: 8).

Kategorie 7: Globales Lernen und seine Umsetzung in der Schule

- Die Befragten merken an, dass Globales Lernen weder in ihrer Schulzeit noch zu ihrer Ausbildungszeit, selbst wenn diese bei manchen noch nicht lange her ist, Thema war.
- Mit gesteigertem Wissen nach dem Seminar, wollen sie nun mehr darüber erfahren.
- Durch Wissen darüber falle auch die Unsicherheit weg. „Je mehr man darüber weiß, desto weniger schreckt’s einen“ (P5: 7).

„Das Thema war dunkel und unbekannt. Jetzt leuchten etliche Scheinwerfer in das unglaubliche Dunkel hinein und einige Punkte drinnen beginnen unheimlich zu leuchten. Je

mehr ich mich dafür interessiere, desto mehr richte ich dann eigene Scheinwerfer auf andere dunkle Gebiete, worüber ich noch nichts weiß. Ich denke, es arbeitet in den Leuten und setzt sich. Was lass' ich außen vorbei, was nehm' ich mit nach innen? Oder wo krieg' ich es mit der Angst, wenn ich noch viele Scheinwerfer dorthin richte, wo es noch dunkel ist? Ich habe mich dafür gemeldet und bin sehr interessiert. Ich mache mir auch keinen Druck. Ich werde meinen eigenen Weg damit finden“ (P4: 6).

- Die Lehrerinnen versuchen sich selbst Mut zu machen, sind beziehungsweise auch zuversichtlich, was die Einführung des Globalen Lernens in den Unterricht angeht. In vielen Jahren wurden immer wieder neue unterschiedliche Konzepte eingebracht, es werde auch mit Globalem Lernen gut funktionieren. Sollte es sich auf eine Weise zu schwierig herausstellen, könne man es anders versuchen.
- Globales Lernen soll nicht zu einem Wettbewerb ausarten („ein Profilierungspaket sein“ (P3: 7)), sondern Freude und Zusammenarbeit für die Leute bedeuten. „Wenn wir die Kinder aus einer Klasse mit strahlenden Augen sehen, weil ein Projekt gut gelaufen ist, können das die anderen Klassen auch machen. Man muss nicht noch eins drauf ‚topen‘“ (P5: 7).
- Projekte können durch Lehrende und Kinder evaluiert werden.
- Kinder aus verschiedenen Klassen können zusammen über ein durchgenommenes Thema diskutieren.
- Der Elternverein kann Materialien bewilligen, die stetig an der Schule zu Globalem Lernen vorhanden sein sollen.
- Eltern können gefragt werden, ob sie Materialien zu bestimmten Themen besitzen und eventuell auch beruflich mit gewissen Bereichen zu tun haben.

„Es ist erzählt worden, dass so tolles Feedback von den Eltern zu Globalem Lernen gekommen ist. Man könnte sie bei Projekten einbeziehen, sie bei Stationenbetrieben mitmachen lassen, wie bei Buchstabentagen. Sie erhalten dadurch gleich auch einen anderen Bezug zu dem, was die Kinder in der Schule machen“ (P5: 7).

- Es wurde angemerkt, dass sich nicht sofort jemand des Teams am Ende des Seminars gemeldet habe, der Globales Lernen in der Schule im kommenden Arbeitsjahr koordinieren möchte. Das Baobab wurde von einer Probandin in dem Zusammenhang als mögliche Unterstützung genannt, da es für Lehrende eine Erleichterung darstelle, weil die Leute somit nicht allein mit der Thematik gelassen wären, sondern quasi an einen ‚gedeckten Tisch‘ kommen können.

„Vielleicht kommt dadurch die Initialzündung und etliche sagen, es ist gar nicht so schwer da mitzutun“ (P5: 5)?

- Andere denken, dass Interesse seitens der Lehrenden besteht, Globales Lernen aber Zeit braucht, um nachzuwirken. „Ich glaube schon, dass es einige gibt, die sich dafür interessieren. Es muss sich eine Weile setzen und dann kommt schon was“ (P2: 6). Man muss das alles auch verarbeiten“ (P4: 6).
- Abschließend entstand ein Meinungs austausch zum Ende des Seminars:

„Es hat mich gestört, dass alle nach dem Seminar gleich gefahren sind. Ich hätte mir vorstellen können, dass man noch ein wenig länger diskutiert, untereinander bespricht, Erfahrungen austauscht – privat und mit dem Vortragenden. Im Sinne der Nachhaltigkeit vom Seminar wäre es ein Gewinn gewesen noch zu bleiben und es mit Gesprächen ausklingen zu lassen“ (P3: 6).

„Das kann man am Wochenende am Nachmittag niemandem mehr auf's Aug drücken“ (P1: ebd.).

„Das ist das Freizeitproblem, das wir am Anfang angesprochen haben. Die Theorie, ich gebe meine Freizeit her für sehr interessante Sachen, das mach' ich gerne, beziehungsweise, wie wichtig ist es für mich“ (P 4: ebd.)?

„So ist aber jeder damit alleine nach Hause gefahren: Mit der Sorge – ,was kommt da noch auf mich zu?“ (P3: ebd.).

„Das hätte sich nur auf freiwilliger Basis ergeben können“ (P5: ebd.).

„Das ist das Problem im Schulalltag, dass wir nur zwischen Tür und Angel reden können. Zur Beruhigung – in anderen Schulen wachsen Schwerpunkte auch nicht von null auf hundert. Und da sind überall irrsinnige Ängste: ,Was kommt da auf mich zu?“ (P1: ebd.)

„In jedem anderen Beruf gibt es eine Begleitung und Gespräche“ (P3: ebd.).

„Supervision“ (P1: ebd.).

„Wir haben aber keine Besprechungsstunden. Das wünschen wir uns seit Jahren. Eine Stunde pro Woche, in der wir alles besprechen können“ (P4. ebd.).

6.4. Analyse der Elterngruppendifkussion

Kategorie 1: Effekte Globalen Lernens

- Es wäre für die Probandinnen faszinierend gewesen, wie tief und nachhaltig Themen Globalen Lernens bei den Kindern gegriffen hätten. Die Kinder sprächen immer wieder davon und würden ihre Eltern auf Sachverhalte aufmerksam machen.
- Die Inhalte seien für die SchülerInnen sehr interessant gewesen - sie würden sie nach wie vor beschäftigen. Die Themen hätten am Erfahrungshorizont der Kinder angeknüpft, was sehr positiv aufgenommen wurde.
- Die anfängliche Sorge, es könnte zu früh für die Kinder sein, habe sich im Lauf der Projektarbeit relativiert. Die Art und Weise der Vermittlung wäre dabei wesentlich.

„Ich muss ehrlich sagen, am Anfang war ich erschrocken, im fortgeschrittenen Geschehen dann wirklich sehr angetan. Ich habe mir gedacht, wie toll es ist, was da produziert wird in der Schule und was es alles bewirkt. Das war für uns alle emotional und es ist sicher etwas geblieben, weil es immer wieder von meiner Tochter kommt“ (P4: 3)

- Es wurde beeindruckend empfunden, wie die Themen an die Kinder herangebracht wurden. Die Kinder würden nun über Sachverhalte bescheid wissen, die manch Erwachsenen fremd sind. Zur Schulzeit der Probandinnen wären Inhalte dieser Art nie behandelt worden. Es wird sehr positiv aufgenommen, dass dem nun anders ist.
- Die Art und Weise der Vermittlung der Inhalte wurde mehrfach gelobt. Die Eltern wären froh und dankbar, dass in der Schule dazu gearbeitet wird. „Dass man es in solchen Zusammenhängen, auf diese Art und Weise bringt, wie es an der Schule passiert ist, ist super. Das bleibt hängen“ (P4: 2).

„Ich habe beruflich mit Kinderrechten zu tun. Ich habe also das Bewusstsein dafür, konnte es aber meinem Sohn nicht so rüberbringen. Da war es ganz toll, wie es in der Schule aufbereitet worden ist. Großes Kompliment“ (P4: 4).

„Es ist die Aufbereitung, wie die geschehen ist, wie der Zugang passiert ist, das war schon phänomenal“ (P5: 7).

- Globales Lernen habe das Familienleben bei einigen Probandinnen tief greifend verändert. „Es hat uns beeinflusst auf eine sehr gute Art und Weise, sodass eine Korrektur im Verhalten geschehen ist, was zum Beispiel das Konsumverhalten angeht“ (P5: 1).
- Die Kinder versuchen Erfahrenes konsequent umzusetzen. Sie sind in diesem Sinne auch streng mit dem Agieren ihres Umfelds. „Das war für mich schon was, dass ich mir von einer Achtjährigen sagen lass, dass ich eigentlich ziemlich oberflächlich unterwegs bin“ (P3: 3).
- Die Kinder hätten auch gut verstanden, dass die Familie bezüglich Fair Trade zum Beispiel tut, was sie kann und da auch eigene finanzielle Grenzen da sind. Trotzdem sei dabei allen Beteiligten bewusst, dass sie in ihrem Bereich ihre Macht haben einzugreifen.
- Bei den Kindern habe sich durch Globales Lernen nachhaltig ein spezielles Bewusstsein entwickelt.

„Ich habe das Gefühl, mein Sohn hat in seinem Alter ein Bewusstsein entwickeln können, das ihm nie wieder verloren geht. Da bin ich als Mutter unendlich dankbar, denn ich alleine

hätte das nie geschafft. Ich glaube, dass es zu den Dingen gehört, die ihn lebenslang begleiten und ihn auch sozial weiterhin prägen“ (P5: 1).

„Ich denke, es bleibt hängen und zieht sich durch das ganze Leben. Es ist eine so wesentliche Lernerfahrung“ (P4: 2).

- Die Teilnehmenden betonen noch einmal, dass sich durch Globales Lernen für sie Korrekturen ergeben hätten. Sie hätten es ebenso als lehrreich empfunden.

„Globales Lernen hat den Horizont erweitert: Dass es nicht im eigenen Blickfeld aufhört, sondern dass man weiter schaut, in andere Länder, auf andere Kontinente und man andere Lebensweisen sieht. Dass es nicht hinter unserer Haustüre aus ist“ (P5: 3).

- Es habe das Bedürfnis ausgelöst weiterzugeben, dass es genauso wichtig sei, dass es anderen gut gehe und nicht nur einem selbst.

Kategorie 2: Der Beitrag Globalen Lernens zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse

- Globales Lernen ruft vorhandenes Interesse an Prozessen wieder in Erinnerung.
- Über die Medien wird viel transportiert, aber es sei noch einmal etwas anderes, wenn das eigene Kind damit nach Hause käme. Es werde dann noch mehr das eigene Verhalten im Weltgeschehen hinterfragt.
- Die Teilnehmenden sind sich einig, dass von der Erwachsenenwelt mehr Akzente gesetzt werden müssen. Es entstand daraufhin eine Debatte über die Einhaltung von Menschen- und Arbeitsrechten wie zu Handelsbeziehungen.
- Die Probandinnen sind der Meinung, dass Globales Lernen bei manchen Leuten mehr, bei manchen weniger zur Informiertheit beitragen wird. Einige Leute werden voll darauf einsteigen und enthusiastisch sein.

Kategorie 3: Der Multiplikatoreffekt Globalen Lernens

- Globales Lernen sei etwas, dass die Kinder hinaustragen können.
- Sie geben es an ihre Eltern und Geschwister weiter.
- Die Erwachsenen selbst erzählen darüber in ihrem beruflichen und privaten Umfeld. Die Informationen werden wiederum von anderen Personen erstaunt und begeistert aufgenommen.
- Es war für die Erwachsenen interessant zu beobachten, wie der Multiplikatoreffekt innerhalb der Familie zwischen den Generationen verläuft.

Durch die Kinder und mit ihnen entstehen Diskussionen am Tisch mit Eltern und Großeltern. Selbst die Großeltern beschäftigen sich auf diese Weise mit den Themen und hinterfragen ihr eigenes Verhalten.

- Auch in Bekanntenrunden, bei denen die Kinder dabei waren, konnte beobachtet werden, dass die Kinder in Diskussionen Inhalte Globalen Lernens einbrachten und mit wie viel Freude sie darüber sprachen.
- Die Probandinnen nahmen an, dass alle Volksschulkinder mit Globalem Lernen arbeiten würden. Erst durch Gespräche mit Bekannten stellte sich heraus, dass dem nicht so ist. „Wenn es flächendeckend unterrichtet werden würde, eventuell im Lehrplan verankert wäre, wäre das wunderbar“ (P4: 7).

„Im Bekanntenkreis haben sie ältere Kinder und auch die Nachbarskinder, die haben alle nichts in der Schule darüber gehört. Ich habe mit voller Begeisterung von dem Thema erzählt und die anderen waren ganz erstaunt“ (P6: 7).

„Die Leute aus der Steinerschule haben mich beneidet. Die lernen so viel, aber nicht über Globales Lernen“ (P5: 7).

- Eltern konnten beobachten, dass die eigenen Kinder recht irritiert und sogar empört waren, wenn Freunde in ihrem Alter beispielsweise nichts über Fair Trade wussten. Sie waren verwundert, dass ihre Freunde in der Schule kein Globales Lernen haben. Die Kinder tauschten sich daraufhin aus. „Das ist ein nicht zu unterschätzender Multiplikator“ (P5: 5).
- Die Eltern sind sich einig, dass die Multiplikation mit frühem Lernen der Sachverhalte beginne. Je älter die Kinder werden, desto mehr könnten sie in ‚die Breite‘ als MultiplikatorInnen wirken.
- Die Erwachsenen empfinden es schade, dass sie selbst erst spät damit anfangen konnten, da gewisse Inhalte zu ihrer Schulzeit einfach kein Thema waren.
- Die Probandinnen meinen, dass das Globale Lernen bei ihnen immer noch nachwirke und sie es auch weiter tragen. „Ich kann es wirklich vertreten und argumentieren, es ist mir wirklich wichtig“ (P4: 6).

Kategorie 4: Globales Lernen und der Umgang mit Gefühlen

- Globales Lernen leiste einen Beitrag dazu, um mit Gefühlen wie Ohnmacht, etc. besser umgehen zu lernen. Die Probandinnen halten es für gut, dass mit den

Kindern Lösungsansätze überlegt und Möglichkeiten angeboten werden, seinen Beitrag leisten zu können.

- Oft fühlen sich Erwachsene ohnmächtig, denken sich, dass die Dinge nun einmal sind, wie sie sind. Zu sehen, dass jeder Einzelne etwas tun kann, habe ihnen gut getan. „Das ist schon eine neue Art von Bewusstseinsbildung und wenn dann jeder etwas macht... Mein Kind hat gesagt: ‚Aber Mami, da kann man ja etwas machen!‘ (P4: 7)

„Ich glaube, die Kinder zwingen uns ja das weiterzuführen. Für mich war es eine neue Erfahrung, was mein Kind alles aufnehmen kann und dass es viel weiter ist, als ich gedacht habe. Ich war beeindruckt - ein Verständnis dafür zu entwickeln - das hat mich fast beschämt“ (P3: 7).

„Für mein Kind war auch wichtig zu sehen, ‚die Armen‘, sie sind keine Opfer. Denn wenn sie sich wehren, sind sie keine Opfer mehr. Wenn man sich helfen kann, ist man kein Opfer“ (P3: 8).

- Globales Lernen mache Mut, globale Prozesse durch individuelles Handeln mitbestimmen zu können. „Es bekämpft die reine Faulheit, weil man ja etwas tun kann. Man muss sich nur aufraffen. Wenn nur darüber geredet wird, geschieht auch nichts“ (P4: 8).

Kategorie 5: Chancen und Grenzen des Konzeptes

- Die Teilnehmenden sind sich einig, dass Globales Lernen unbedingt schon in der Volksschule stattfinden müsse.
- Sie sehen die Chance darin, dass je mehr Menschen über Sachverhalte von klein auf bescheid wissen, es auch Früchte bringen kann. Globales Lernen wird in diesem Sinne als „Zündung“ (P5: 8) betrachtet. Die Menschen würden darauf einsteigen und seien dann auch bereit zu handeln. „Auf diese Weise kann sich viel ändern“ (P5: ebd.).

„Die Grenze ist dort, wo man die eigene Grenze setzt. Jeder begrenzt sich selber und das soll man sich jeden Tag bewusst machen. Dass ich das Bewusstsein bekomme, dass ich etwas ändern kann, wenn ich handle und jemand anderer auch, wenn er/sie es tut“ (ebd.).

Kategorie 6: Wünsche und Empfehlungen an das Konzept

- Ein großer Wunsch der Eltern ist, dass das Globale Lernen weiterhin vermittelt wird. Es solle immer wieder Thema sein und „am köcheln“ (P2: 9) gehalten werden.
- Die Eltern würden es für gut befinden, wenn es im Lehrplan verankert wäre, denn bis jetzt hänge es vom Engagement der jeweils Lehrenden ab, ob sie es vermitteln, oder nicht. Es wäre vielleicht auch eine Unterstützung zur Handhabung für LehrerInnen, die sich eventuell weniger mit den Inhalten identifizieren können.
- Globales Lernen sollte in allen Schulen gelehrt werden, da sonst die einen Kinder davon wissen und andere nicht.
- Alle DiskussionsteilnehmerInnen sind sich einig, dass Globales Lernen weitergeführt werden soll. Jede Volksschule solle damit arbeiten.

„Ich glaube, wenn alle Volksschulen in Wien das machen, was an dieser Schule passiert ist, dass da eine Generation von sensibilisierten und kritischen Menschen heranwächst. Ich finde auch das Alter gut gewählt. Ich finde es gar nicht zu früh“ (P5: 5).

„Ich glaube, was in diesem Alter initialisiert wird, das bleibt. Genauso, wie wenn man sich bei Therapien plagt zu richten, was in dem Alter kaputt gemacht wurde“ (P6: 5).

„Ich finde es sehr gut, dass Kinder in diesem Alter beispielsweise schon über Kinderrechte bescheid wissen und sensibilisiert werden. Ich meine, das wird weitergehen und sie werden auch als Erwachsene darauf schauen. Egal, wo sie agieren, zu schauen, wo sind meine Rechte und Pflichten? Einfach zu wissen, dass es Rechte gibt, ist schon sehr wichtig. Das Gefüge rundherum, wie man sie durchsetzen kann, kann man dazulernen“ (P4: 6).

- Das Konzept wird gut befunden, wie es ist, man brauche nichts mehr zu ändern, die Kinder wären mit Begeisterung dabei.
- Globales Lernen sei ein großes Feld, sie waren mit der Auswahl der Themen zufrieden.
- Globales Lernen soll zu einem Perspektivenwechsel beitragen. Es kann forcieren, dass der Grundgedanke wechselt und ein Umdenken stattfindet, dass Wachstum nicht alles ist und man vom Wachstum hin zur gleichen Verteilung geht.

7. Interpretation der Forschungsergebnisse

Klaus Seitz, sowie befragte ExpertInnen sprechen an, dass es sich beim Globalen Lernen noch um ein recht junges Konzept handelt und Wirkungsforschung auf dem Gebiet nur unzureichend vorhanden ist. (vgl. Seitz 2002: 462) Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse möchten einen Beitrag in dem Sinne dazu leisten, dass Outputs, Effekte, Chancen und Grenzen Globalen Lernens aufgeschlüsselt und hinterfragt werden. Die Aussagen bezüglich der im Folgenden dargestellten Punkte beschränken sich in ihrer Reichweite auf die Forschungsergebnisse dieser Erhebung. Im Zuge der Interpretation der Ergebnisse und des Resümees werden die gewonnen Kategorien aus der Analyse der einzelnen Interviews und Gruppendiskussionen miteinander verglichen und mit den hier zugrunde liegenden theoretischen Annahmen verknüpft. Es wurde durch die Untersuchung offensichtlich, dass Globales Lernen etliche Outputs, beziehungsweise Effekte nach sich zieht. Detaillierte Aussagen dazu sind in den jeweiligen Analyseergebnissen festgehalten. An dieser Stelle soll die Darstellung der Inhalte erfolgen, die sich übergeordnet auf allen vier Ebenen der Untersuchung wieder finden.

7.1. Effekte Globalen Lernens

Durch die Erhebung wurde ersichtlich, dass Globales Lernen seinem Anspruch gerecht wird, Kompetenzen zu fördern, die es Individuen ermöglichen, sich in einer rasch verändernden Welt mit ihren Herausforderungen besser zurecht zu finden, wie dies die hier in den Ansätzen zu Globalem Lernen vorgestellten AutorInnen beschreiben.

Laut Untersuchungsergebnissen entwickelt sich durch Globales Lernen ein bewusstes Verständnis dafür, dass individuelle Lebenswelten in einem globalen Kontext stehen. Die Komplexität globaler Zusammenhänge wird zunehmend erkannt, verstanden und hinterfragt. Es entwickelt sich dabei eine kritische Haltung, wie gestärktes Selbstbewusstsein in Folge von Identitätsstärkung.

Globales Lernen fördert Multiperspektivismus und Perspektivenwechsel, auf welchen weiter unten näher eingegangen wird. Das persönliche Blickfeld erweitert sich und ein Bewusstsein für individuelle, wie globale Verantwortung entsteht. Es werden Aktions- und Handlungsmöglichkeiten angedacht, die es Menschen ermöglichen, dem individuellen wie kollektiven (in Gruppierungen) Handlungsbedarf nachzukommen. Lernende erkennen den Bedarf und die Einflussmöglichkeit ihres Agierens. Durch

Globales Lernen werden Erkenntnisse gewonnen. Einsichten entstehen, die eine Veränderung im Verhalten nach sich ziehen.

Die ‚andere Art‘ zu lernen, nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und von der eigenen Lebenswirklichkeit ausgehend, stößt auf Begeisterung bei Kindern, wie bei Erwachsenen und erzielt den Effekt, dass Gelerntes sich nachhaltig setzen und manifestieren kann. Lehrende Globalen Lernens, wie Eltern, wurden ebenso zu Lernenden. Es konnte verzeichnet werden, dass Individuen, die mit Globalem Lernen in Kontakt kamen, ein reges Interesse an mehr Information zeigen und sich nachhaltig mit Inhalten daraus beschäftigen. Ihr Ziel ist es, das Konzept zu stärken.

Globales Lernen reagiert auf gesellschaftliche Bewegung, bringt diese aber auch mit sich, beispielsweise in Form der Entstehung von neuen Schulversuchen, Arbeitsgruppen, Projekten und der zunehmenden Internationalisierung von Bildung. Es ist ein Konzept, das neue Freiräume schafft, was als erweiterungsfähig eingestuft wird.

7.2. Das Zielpublikum Globalen Lernens

Gesamtziel wäre, die gesamte Gesellschaft zu erreichen. Bisläng handelt es sich bei der größten gegebenen Zielgruppe um Menschen aus dem formalen Bildungswesen. Globales Lernen soll vom Kindesalter an bis ins Erwachsenenalter stattfinden. Große Chancen im Sinne von Nachhaltigkeit werden dem Einsatz des Konzeptes im Kindes- und Jugendalter zugeschrieben.

7.3. Globales Lernen und sein Beitrag zur Informiertheit der Bevölkerung

Globales Lernen leistet einen Beitrag zur kritischen Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse. Durch die Arbeit mit seinen Themen werden Wechselwirkungen bewusst: Persönliches Agieren hat Auswirkungen auf das Globale und umgekehrt. Lernenden wird auf diese Weise ihr Einflussbereich klar. Eigenes Verhalten im Weltgeschehen wird hinterfragt und verändert. Es wird bewusst, dass mehr Akzente in Richtung Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit gesetzt werden müssen und dies seinen Anfang im persönlichen Agieren hat. Das Konzept fördert unter Anderem vertiefende Einblicke in wirtschaftliche Zusammenhänge und zeigt positive, wie negative Seiten von Globalisierung auf.

Durch Globales Lernen werden Vernetzungen in verschiedensten Bereichen deutlich. Es erfolgt je nach Bedarf eine Klärung von Begrifflichkeiten, die mit Globalisierungsphänomenen zu tun haben. Durch die Auseinandersetzung mit dem

Konzept gewinnen Lernende zudem einen Überblick über Organisationen, an die sie sich wenden können, wenn Bedarf an spezieller Information besteht, oder sie Unterstützung in ihrer Arbeit mit Globalem Lernen benötigen.

7.4. Globales Lernen als Hilfestellung zum Umgang mit Gefühlen

Beim Globalen Lernen handelt es sich um ein Konzept, das keine eins zu eins Hilfestellung bieten kann, mit Dingen zurecht zu kommen. Es liefert jedoch Hilfestellung in dem Sinn, dass Klarheit, was Strukturen und Zusammenhänge anbelangt, geschaffen wird, was Orientierung und Sicherheit bringt. Es unterstützt, mit Gefühlen, wie Ohnmacht und Überforderung, als auch Multiperspektivität umgehen zu lernen und hilft bei der Suche nach Erkenntnissen und Lösungsmöglichkeiten. Globales Lernen setzt sich für emotionales Lernen ein. Es fördert daher mit seinen Methoden die Auseinandersetzung mit Gefühlen und deren Aufarbeitung. Lernen bedeutet auch, durch eine Vielzahl an Emotionen durchzugehen und mit ihnen umgehen zu lernen.

Ohnmachtsgefühle haben sich durch die Beschäftigung mit Inhalten Globalen Lernens verändert. Das Aufzeigen und Finden von Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten stößt auf positive Resonanz und trägt maßgeblich dazu bei. Globales Lernen macht Mut, Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Lernenden wird klar, dass nicht alles restlos zu verstehen möglich ist, dass sie aber dennoch persönlichen Gestaltungsraum haben, und sie mit ihrem Verhalten Dinge in Bewegung bringen können. Auf diese Weise entsteht eine neue Art von Bewusstseinsbildung. Die eigene Position durch Orientierung und Identitätsstärkung finden und zu ihr stehen zu können, erleichtert den Umgang mit Information und verschiedenen Perspektiven.

Positiv wurde erlebt, dass sich das Konzept an den Bedürfnissen und Kenntnissen der Lernenden orientiert. Inhalte können mehr oder weniger komplex aufbereitet werden. Lernende berichten, dass es gut tut, da abgeholt zu werden, wo man steht. Dies beugt Überforderung vor, fördert gleichzeitig aber auch ein Weitergehen.

Bestärkend werden die beim Globalen Lernen auftretenden Gruppendynamischenprozesse empfunden. Das Gefühl, nicht allein zu sein wirkt ermutigend.

Globales Lernen fördert die Hoffnung, durch individuelles Handeln und Aktionen, die im Kleinen beginnen, etwas bewirken zu können, selbst wenn nach wie vor wenig Vertrauen in politische Entscheidungsträger gesetzt wird. Die eigene Verantwortung und Möglichkeit in all der Herausforderung wird bewusst. Zu sehen, wo

Hebel sind, die auch einzelne Menschen und Gruppen ansetzen können, um Veränderung in Gang zu bringen, wird ermutigend und hilfreich empfunden.

Globales Lernen zeigt ebenso positive Seiten von Globalisierung auf, in denen immens viel Potential liegt.

7.5. Der Beitrag Globalen Lernens zum Phänomen der ‚Globalisierung von unten‘

Obwohl von Lehrenden oft ein „politikneutrales Objektivitätsideal“ (Bühler 1996: 162) gefordert wird, gibt es keine Pädagogik die frei von politischen Ansprüchen ist. Eine gänzlich wertfreie Vermittlung ist daher Illusion. Da Globales Lernen unter befreiende Pädagogik einzuordnen ist, wird es diesen Anspruch auch nicht erfüllen. Lehrende betonen im Gegenteil, die Wichtigkeit der persönlichen, ehrlichen Positionierung vor Lernenden. Politische Bildung kann und soll schon im Kindesalter stattfinden. Kinder und Jugendliche lernen beispielsweise Demokratie und wie wichtig es ist, ein Stimmrecht zu besitzen, schon im Volksschulalter. Globales Lernen ist mehr als Wissensvermittlung. Es führt hin zur Wahrnehmung globaler Verantwortung und bildet Menschen zu mündigen BürgerInnen dieser Weltgesellschaft aus.

Globales Lernen zeigt auf, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt zu agieren und seinen Einfluss geltend zu machen. Es macht Mut, durch individuelles Handeln globale Prozesse mitbestimmen zu können. Das Konzept liefert gemeinsam mit anderen Konzepten einen Beitrag zum Phänomen der ‚Globalisierung von unten‘. Durch Globales Lernen wird klar, wie Globalisierungsprozesse im Zeichen von Neoliberalismus produziert werden. Es berichtet über die, die Gewinne abschöpfen und die, die dabei auf der Strecke bleiben. Zusammenhänge zu verstehen, ist der erste Schritt zur Möglichkeit einer Veränderung. Bei sich selbst anzufangen, der zweite.

Es wird betont, wie wichtig die Vermittlung Globalen Lernens von klein auf sei. Je früher Menschen über Zusammenhänge und Sachverhalte lernen würden, desto kritischer und bewusster würden sie später denken und handeln. Globales Lernen stellt eine Initialzündung dar, die Handlungsbereitschaft wie tatsächliches Agieren nach sich zieht.

Globales Lernen soll in unterschiedlichsten Teilen der Welt geschehen und sich konzeptionell an die Bedürfnisse der Lernenden vor Ort anpassen, um diese zu stärken.

7.6. Perspektivenwechsel durch Globales Lernen

Perspektivenwechsel ist während der Arbeit mit Gruppen, vor allem über einen längeren Zeitraum hinweg, beobachtbar.

Globales Lernen fördert nicht nur Perspektivenwechsel, sondern auch Perspektivenvielfalt. Es erweitert den Horizont. Es wird gelernt, über den eigenen Bereich hinaus zu sehen. Lebensweisen der Menschen in anderen Ländern und Kontinenten geraten ins Blickfeld. Privilegien des globalen Nordens werden erkannt. Lernende beginnen dadurch die eigene Lage, in die sie hinein geboren wurden, zu hinterfragen. Es wird deutlich, wie ethnozentristisch der herrschende westliche Diskurs geprägt ist. Globales Lernen ermöglicht das Wahrnehmen der Erde und das Leben darauf aus verschiedenen Blickwinkeln. Es wird bewusst, dass alle in ‚Einer Welt‘ leben und alle von Problemen und Herausforderungen betroffen sind.

Die eigenen Werthaltungen, Moralvorstellungen und Sichtweisen werden kritisch hinterfragt. Durch Einblicke in Zusammenhänge und das Kennenlernen anderer Weltbilder erfährt die persönliche Sichtweise nicht nur eine Erweiterung – sie verändert sich auch, was sich wiederum in Handlung niederschlägt. Wissen wird hier als Basis für die Entwicklung von Werthaltung gesehen. Auch in dieser Hinsicht werden Lehrende zu Lernenden und umgekehrt.

7.7. Der Multiplikatoreffekt Globalen Lernens

Multiplikatoreffekte konnten sich durch die Untersuchung feststellen lassen. Lehrgänge Globalen Lernens haben das Ziel, dass sich AbsolventInnen als MultiplikatorInnen sehen, wobei die persönliche Entwicklung vordergründig sei. MultiplikatorInnen multiplizieren beruflich und privat an Menschen, die ihrerseits mitunter wiederum zu MultiplikatorInnen werden.

MitarbeiterInnen von NGO's und LehrerInnen arbeiten beruflich bewusst als MultiplikatorInnen. Diese und andere Personen, die mit Globalem Lernen über MultiplikatorInnen in Kontakt kamen, geben jedoch auch an, dass es ihnen ebenso privat ein Bedürfnis und wichtig sei, Inhalte des Konzepts weiterzugeben.

Kinder stellen ebenfalls MultiplikatorInnen dar. Sie geben Informationen an ihre Eltern, Geschwister und Verwandte weiter, wobei ein interessanter Multiplikatoreffekt zwischen den Generationen stattfindet. Auf diese Weise werden Menschen erreicht, die sich andernfalls wenig bis gar nicht mit Themen Globalen Lernens auseinandersetzen würden. Besonders spannend sei der Multiplikatoreffekt zwischen Kindern und

Jugendlichen in Gleichaltrigengruppen zu beobachten. Kinder und Jugendliche wären irritiert, wenn Gleichaltrige noch nie etwas zu Inhalten Globalen Lernens gehört hätten. Es passiert daraufhin ein Austausch, der aus dem Bedürfnis der Kinder heraus geschieht. Je früher ein Lernen über Themen Globalen Lernens passiere, desto früher setze ein Multiplikatoreffekt ein, der, weil er innerhalb von Gleichaltrigengruppen geschieht, besonders stark und nachhaltig eingeschätzt wird.

Durch den Multiplikatoreffekt entstehen Diskussionen und ein Meinungsaustausch. Darüber hinaus bewirkt er Veränderungen im Verhalten.

7.8. Chancen und Grenzen Globalen Lernens

Als Chance und gleichzeitig als Grenze wird der Definitionsbedarf des Konzeptes eingeschätzt. Einerseits besteht der Wunsch von Lernenden nach einer fixen Definition, andererseits würde diese wiederum den gegebenen Forschungsbedarf beschränken. Das Bedürfnis ist da, diesbezüglich die Grenzen noch auszureizen, gleichzeitig ist es Aufgabe, das Konzept klar zu machen, um damit arbeiten zu können. Globales Lernen soll nicht zu einem undefinierten Begriff werden, in den Sämtliches ‚hinein verstaut‘ wird. Genauso wenig soll er für pädagogisches Vorgehen aller Art verwendet werden. Den Mittelweg stellt eine Arbeitsdefinition mit dem Anspruch der Vorläufigkeit dar, die sich gegebenenfalls ändern kann, wenn Bedarf dazu entsteht. Hans Bühler spricht vom Auftrag des Konzeptes, sich ständig aktuell mit- und weiterzuentwickeln. (vgl. Bühler 1996: 67) Werner Wintersteiner hält ebenso fest, dass es keine fertige Theorie zum ‚Globalen‘ gebe, (vgl. Wintersteiner 2000: 237 – 248), so auch nicht zum Globalem Lernen.

Ebenso Chance und möglicherweise Grenze, ist die angestellte Überlegung von einem Teil der Lehrenden, als auch von Eltern, Globales Lernen im Lehrplan festzuschreiben, was Vor- und Nachteile hätte, genauso wie die Einführung Globalen Lernens als Schulfach. Die Verankerung im Lehrplan würde einerseits Festschreibung und eventuell ‚Anleitungsunterstützung‘ bedeuten. Auf der anderen Seite hieße dies nicht automatisch, dass Globales Lernen daraufhin effektiv umgesetzt würde. Diese Erfahrung wurde beispielsweise schon mit dem ‚Interkulturellen Lernen‘ gemacht. Die Einführung Globalen Lernens als Schulfach kann bedeuten, dass es einen fixen Stellenwert im Bildungssystem einnimmt, es jedoch dann in Fächern, in denen es ebenso interessant und relevant wäre damit zu arbeiten, vernachlässigt wird. Das Konzept besitzt integratives Potential. Es wurde ebenso die Idee verpflichtender

Stunden für Globales Lernen angesprochen, als auch der Bedarf an vermehrter Lehrerfortbildung zum Konzept.

Globales Lernen würde laut Befragung nicht kurzfristig greifen, aber nachhaltig. Es bräuchte einige Zeit, um sich setzen zu können. Die Zeit für Reflexion wird gleichzeitig als Chance und als Grenze wahrgenommen. Kritisiert wird, dass zum Teil zu rasch vom Lernen zur Tat geschritten wird. Es sei oft nur wenig Zeit für Reflexion vorhanden.

Chancen entstehen dadurch, dass durch Globales Lernen Zusammenhänge klar werden und Sensibilisierung Handlung nach sich zieht. Das Konzept ermutigt zum Handeln.

Dem Multiplikatoreffekt wird viel Mächtigkeit zugesprochen. Durch Globales Lernen entsteht Bewusstseinsveränderung und Veränderung im Verhalten, wodurch viel erreicht werden kann.

Dem Ansetzen Globalen Lernens bei der Lebenswelt der Lernenden wird viel Nachhaltigkeit zugesprochen. Globales Lernen baue sich zudem von selbst auf, da durch entsprechende Sensibilisierung Interesse entstehe und in Eigenregie ‚weitergeforscht‘ werde. Globales Lernen weckt das Interesse auf ‚mehr‘.

Durch Informiertheit, was Globales Lernen meint, steigt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit seinen Inhalten und deren Weitervermittlung. Die Unsicherheit fällt weg.

Als Chance wird eigens noch einmal der Multiplikatoreffekt der Kinder gesehen, da im Austausch, zum Beispiel auch organisiert zwischen Klassen, oder Gruppen, viel Potential zu lernen steckt. Die Evaluierung durch Kinder und Jugendliche würde interessante und relevante Ergebnisse bringen. Globales Lernen solle daher unbedingt von klein auf stattfinden.

Die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten in Globales Lernen sei viel versprechend und stoße auf reges Interesse.

Globales Lernen möchte die Fähigkeit fördern, in einer sich verändernden Weltgesellschaft bestehen zu können. Dies könne laut ProbandInnen nur über Einsichtgewinnung geschehen. An dieser Stelle bestehe noch ein vermehrter Lernbedarf.

Grenzen sind in den Strukturen zu finden (in Österreich und global), die hinterfragt und gegebenenfalls verändert werden müssen. Hier solle die Beschäftigung mit der Frage geschehen, wer welchen Einfluss hat, was zu verändern.

Grenzen werden in der Vermittlung von Komplexität gesehen, die das Globale Lernen jedoch überwinden kann, da es speziell auf die Bedürfnisse der Gruppe, der jeweils Lernenden, eingeht. Dies sei ein wichtiger Punkt, da sonst Unklarheit und Überforderung resultiere.

Lernende suchen oftmals nach fertigen Lösungen und einem Rezept, was Globales Lernen nicht ist. Lösungsmöglichkeiten, oder alternative Handlungsmöglichkeiten werden vorgestellt, soweit sie vorhanden sind. Aufgabe ist es jedoch, diese gemeinsam zu entwickeln. Globales Lernen versteht sich nicht als Rezept. Diesen Sachverhalt anzuerkennen und das Potential darin zu entdecken, ist mit Aufgabe des Lernprozesses.

Die Erwachsenenbildung im Sinne des Konzeptes ist ausbaufähig. Ideen dazu bestehen, es fehlt zum Teil jedoch noch an der Umsetzung. LehrerInnenfortbildung falle auch unter Erwachsenenbildung, die immer besser besucht werden würde.

Lehrende berichten, dass es Engagement und die Bereitschaft brauche, seine Freizeit zu nutzen, um sich mit Globalem Lernen auseinanderzusetzen, da ein Mangel an zugebilligter Weiterbildungsmöglichkeit bestehe. Dazu fehle es an Besprechungsstunden, der unproblematischen Möglichkeit zur Fortbildung im Team und der Begleitung und Zeit für Supervision von außen. Aus diesem Grund können Erlebnisse aus Seminaren wie gemachte Erfahrungen bei der Arbeit mit globalem Lernen nur unzureichend ausgetauscht werden.

7.9. Wünsche und Erwartungen an das Konzept des Globalen Lernens

Globales Lernen macht Mut und ist hilfreich beim Umgang mit negativ behafteten Gefühlen. Es besteht vermehrt der Wunsch, noch mehr gegen Ohnmachtsgefühle und Hoffnungslosigkeit zu arbeiten, indem beispielsweise gemeinsam nach politischen Lösungsmöglichkeiten gesucht wird. Zusammen sollen „neue Aktionsformen (gefunden werden), um vom Globalen Lernen zum globalen Handeln zu kommen“ (Einzelinterview, P1: 7).

Die Arbeit in der Gruppe wirkt motivierend und ermutigend auf Lernende. Es wurde der Wunsch nach einer Möglichkeit des Austausches laut. Um dem gerecht zu werden, könnte eine Internetplattform ins Leben gerufen werden.

Globales Lernen soll sich weiter entwickeln dürfen. Dazu sei Forschung nötig. Es braucht den vermehrten Austausch in internen Arbeitsgruppen, als auch mit Gruppierungen von Nachbardisziplinen. Wichtig für die Weiterentwicklung und

Forschung wären internationale Vergleiche. Vermehrt gefragt und notwendig sind daher Projekte, Austausch und Interaktionen mit dem globalen Süden.

Es soll einen guten Stellenwert im Bildungssystem erlangen, die pädagogische Entwicklung befruchten und Raum für Innovation und Experimente schaffen.

Wunsch der Eltern ist es, dass Globales Lernen weitergeführt und in allen Schulen unterrichtet wird.

Globales Lernen soll keinen weiteren Versuch darstellen, das überarbeitungswürdige Bildungssystem zu kitten. Eine grundlegende Veränderung in diesem, ist die Herausforderung.

„Globales Lernen soll kein weiteres ‚Pflaster‘ sein für die ‚Wehwehchen‘ des derzeitigen Bildungssystems. Es braucht einen evolutionären Schritt in der Bildung. Benötigt wird ein Bildungskonzept, das wesentlich inklusiver ist und das Globale Lernen beinhaltet: Globales Lernen als Allgemeinbildung – Allgemeinbildung als Globales Lernen. Es braucht eine umfassende Allgemeinbildung, die die globale Dimension neben all den anderen Sachen mit einschließt. Globales Lernen ist keine Nische, sondern Allgemeinbildung“ (ExpertInnendiskussion, P4: 29).

8. Resümee

Erhobene Outputs und Effekte Globalen Lernens zeigen, dass das Konzept seinen Ansprüchen gerecht wird und es seine noch vorhandenen Grenzen, beziehungsweise Herausforderungen, gut einschätzt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass es den Grundgedanken befreiender Pädagogik entspricht. Es fördert die Entwicklung von Kompetenzen, um in dieser Weltgesellschaft besser bestehen zu können und die Herausbildung von ‚Werkzeugen‘, im Sinne von „Globalem Erkenntnismodus, der Fähigkeit für Globalität, Globalem Lernmodus und Globaler Verantwortung“ (Bühler 1996:1997). Lernenden wird bewusst, dass sich globale Verantwortung in Handlung manifestieren muss, wie dies beispielsweise Werner Wintersteiner beschreibt (vgl. Wintersteiner 2000: 236). Individuen erkennen ihren Handlungseinfluss und Wechselwirkungen von Handlungen. Es wird klar, dass „(...) globale Verantwortung mit der Verantwortung für sich selbst, für die eigene Umgebung (...)“ (Wintersteiner 2000: ebd.) beginnt. Globales Lernen stärkt die Identität von Lernenden, was ihnen hilft, die eigene Position zu halten, persönliche Sichtweisen zu hinterfragen und andere Perspektiven respektieren zu können. Eigene Weltbilder werden überprüft und verändern sich, wofür Hans Bühler (vgl. Bühler 1996: 118) plädiert.

Die übergeordneten Fragestellungen dieser Arbeit, ob Globales Lernen zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse beiträgt, es einen Perspektivenwechsel bewirkt und einen Multiplikatoreffekt hervorruft, können, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, mit ‚ja‘ beantwortet werden. Ersteres bringt nicht nur Erkenntnis und kritisches Hinterfragen hervor, sondern auch Bewusstseinsveränderung, die sich in Handlungsmotivation und im Agieren niederschlägt, was auch auf die anderen beiden Punkte zutrifft. Über den Perspektivenwechsel hinaus erlangen Individuen Perspektivenvielfalt. Ein Umgehen damit wird gelernt. Globales Lernen ruft Multiplikatoreffekte hervor, die tatsächlich mit dem Bild eines Steines, der ins Wasser fällt und Kreise zieht, verglichen werden kann. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass das Konzept Mut macht, sich für diese Weltgesellschaft, das Leben auf dieser ‚Einen Welt‘, zu engagieren. Es versteht sich nicht als Rezept, hilft jedoch dabei, mit Gefühlen, die Informationen zu eben dieser Gesellschaft und seiner Prozesse auslösen, besser umgehen zu lernen.

Deutlich wurde, wie wichtig im Zusammenhang mit Globalem Lernen Zeit für Reflexion ist, was auch Helmuth Hartmeyer beschreibt (vgl. Hartmeyer 2007: 276ff).

Die Inhalte brauchen ein Nachwirken, um sich setzen zu können. Dabei findet Lernen statt.

Erweiterungsfähig sind Ideen und Umsetzungen in der Erwachsenenbildung. Globales Lernen soll von ‚klein bis groß‘ stattfinden. An diesem Punkt gilt es, verstärkt zu arbeiten.

„Ich möchte das Globale Lernen auch einmal aus der Schule herausnehmen. Globales Lernen ist ein Prozess, den die Menschen ihr ganzes Leben nicht abschließen sollen. Es ist etwas, was für Menschen auf der ganzen Welt gilt, egal ob es Schulkinder sind, Jugendliche, oder Erwachsene. Alle sollten etwas davon hören und sich mit dem Thema auch in irgendeiner Weise befassen“ (Lehrerinnendiskussion 1, P3: 1).

Eine Herausforderung besteht im Umgang mit Strukturen. Wo und wie gehören Veränderungen gesetzt, dass Raum für Globales Lernen geschaffen wird, ohne es in seiner Konzeption zu beschneiden? Wie kann Vernetzung und Zusammenarbeit national und international besser geschehen?

Ein wichtiger Punkt ist der des Dialogs. Um gemeinsam schaffen zu können, braucht es vermehrt den Austausch zwischen internen Gruppen, mit Nachbardisziplinen und Austausch zwischen verschiedenen Gruppen, die mit Globalem Lernen zu tun haben, was auch dem befreiungspädagogischen Ansatz gerecht werden würde. Vor allem jedoch, ist die Verstärkung des Dialogs mit dem globalen Süden gefragt. Globales Lernen ist ein Konzept, das im ‚Westen‘ entstanden ist. Es muss seinen eigenen Blick erweitern. Es besteht Bedarf an Kommunikation über Seminare, Lehrgänge, die Arbeit in internen Gruppen hinaus. Ein Netzwerk würde dem entgegenkommen. Hierin würde auch die Chance bestehen, neue Forschungserkenntnisse generieren zu können und Anregungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung zu gewinnen. Darüber hinaus würde es die Möglichkeit darstellen, gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten für Herausforderungen, vor die die Weltgesellschaft gestellt ist, suchen zu können.

Globales Lernen hat einen hohen Anspruch an sich selbst. Wir haben gehört, dass es „(...) kein weiteres ‚Pflaster‘ für die ‚Wehwechen‘ des derzeitigen Bildungssystems“ (ExpertInnendiskussion, P4: 29) darstellen soll. Das Bildungssystem benötigt einer Reform, um Menschen darin unterstützen zu können, mit den an sie gestellten Herausforderungen fertig zu werden. An dieser Stelle sei an den Ansatz von Klaus Seitz erinnert, der sich für die Zusammenarbeit der Soziologie mit der Erziehungswissenschaft ausspricht. Globalisierungsprozesse wirken auf Erziehung, umgekehrt wirkt Erziehung auf Globalisierungsprozesse. Es gilt daher,

gesellschaftstheoretische Erkenntnisse mit Pädagogik zu verknüpfen, um gewahr zu werden, vor welchen Aufgaben das heutige Bildungssystem steht und wie es diesen gerecht werden kann (vgl. Seitz 2002: 453-457).

Abschließend sei zur Wirkungsforschung im Gebiet ‚Globales Lernen‘, wie zur Forschungsarbeit im Bereich ‚Globales Lernen im internationalen Vergleich‘ ermutigt.

Schlusswort

„Wir können die Globalisierung zu einer Erfolgsgeschichte machen, nicht nur für die Reichen und Mächtigen, sondern für alle Menschen, auch diejenigen in den ärmsten Ländern. (...) Wir müssen sie in Angriff nehmen. Jetzt“ (Stiglitz 2008: 362).

Joseph Stiglitz baut auf aufgeklärte, informierte, mündige BürgerInnen, die sich für globale Gerechtigkeit einsetzen. Wie könnte dies besser geschehen, als durch Bildung?

„Wenn es nicht das Globale Lernen ist, was soll es denn sonst für ein Lernen sein? Ich sehe es als einzige Möglichkeit. Etwas anderes als globales Lernen gibt es meiner Einschätzung nach nicht mehr. Das ist einfach“ (Lehrerinnendiskussion 1, P2: 8).

Es ist daher an der Zeit, zusammenzuarbeiten und zu handeln. Ich unterstütze das Plädoyer von Klaus Seitz für die Zusammenschau von Gesellschaftstheorie und Pädagogik. Genauso wichtig erscheint die Vernetzung verschiedener Gruppierungen im eigenen Umkreis, wie weltweit, die sich mit Aufgaben von Bildung in der Weltgesellschaft auseinandersetzen. Das Potential der positiven Seiten der Globalisierung, soll dafür genutzt werden.

Ich schließe mich Susan George an, die festhält: „(...) wenn man versteht, dass Neoliberalismus nicht eine Naturgewalt ist wie die Schwerkraft, sondern ein absolut künstliches Gebilde, dann kann man auch erkennen, dass das, was einige Leute erschaffen haben, von anderen Menschen wieder verändert werden kann“ (George 1999: 4ff, zit. nach Mies 2002: 67). Programme und Verhältnisse werden in jedem Augenblick konstruiert. Sie können daher auch wieder dekonstruiert werden.

Menschen, die mit dem Konzept des Globalen Lernens in Kontakt kamen, erkannten, wie wichtig es ist, selbst zu handeln, und dass jede einzelne Handlung Auswirkung nach sich zieht. Für mich ergab sich ein schöner Bogen zum Vorwort meiner Arbeit, als bei einer der Gruppendiskussionen eine Teilnehmerin sagte: „Ich glaube, man kann nicht die Welt verändern, aber sich selbst. Und wenn man sich selbst verändert, verändert sich auch das große Ganze“ (Lehrerinnendiskussion 1, P1: 4).

In diesem Sinne: Nur Mut!

Literaturverzeichnis

- Blumer, Herbert, 1973. Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt, 80-146.
- Bogner, Alexander; Leuthold, Margit, 2005: „Was ich dazu noch sagen wollte...“. Die Moderation von Experten-Fokusgruppen. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.), 2005: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.), 2005: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf, 2000: Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.), 2000: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 369-384.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola, 1995: Forschungsmethoden und Evaluation. 2. Auflage, Berlin: Springer – Verlag.
- Bühler, Hans, 1996: Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen. 3. Auflage, Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Dörner, Dietrich, 1989: Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Dauber, Heinrich, 1995: Interkulturelle Bildung. Eigene Welt als Teil der Einen Welt. In: epd, Heft 11. Frankfurt: S.v-x.
- Faschingeder, Gerald; Novy, Andreas, 2007: Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Journal für Entwicklungspolitik herausgeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten vol. XXIII 3-2007. 1. Auflage, Wien: Mandelbaum Verlag.
- Faschingeder, Gerald; Novy, Andreas, 2007: Paulo Freire heute – Einleitung. In: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten: Journal für Entwicklungspolitik, vol. XXIII 3-2007: Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien: Mandelbaum Verlag, 4-9.
- Flick, Uwe, 2006: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Forghani-Arani, Neda, 2005: Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 23. Innsbruck, Wien: Forum Politische Bildung.
- Freire, Paulo, 1984: Educacao como Practica da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo, 1992: Pedagogia da Esperanca: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo, 2000: Pedagogy of the Opressed. London: Continuum.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, 2003: Das qualitative Interview. Wien: WUV – Universitätsverlag.
- Gauß, Karl Markus, 1989: Der wohlwollende Despot. Über die Staats-Schattengewächse. Klagenfurt, Celovec: Wieser.
- George, Susan, 1999: Eine kurze Geschichte des Neoliberalismus: Zwanzig Jahre einer elitären Volkswirtschaftslehre und Chancen für einen Strukturwandel. <http://www.geocities.com/kleineba/sgeorge.htm>, 13.01.2009
- Gregorcic, Marta, 2007: Die Kunst des Wissens und die Wissenschaft der Bildung. Kulturelles Kapital als Triebkraft gesellschaftlicher Veränderungen. In: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten: Journal für Entwicklungspolitik, vol. XXIII 3-2007: Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien: Mandelbaum Verlag, 58-91.
- Giddens, Anthony, 2001: Sociology. 4th edition. Cambridge, Oxford: Polity Press, Blackwell Publishing Ltd.
- Göttel, Hans, 2007: Volksbildung – eine Erfolgsgeschichte, die im Hals stecken bleibt. In: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten: Journal für Entwicklungspolitik, vol. XXIII 3-2007: Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien: Mandelbaum Verlag, 96-100.
- Grobbauer, Heidi, 2007: Globales Lernen – ein Beitrag zu „befreiender“ Bildung?. In: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten: Journal für Entwicklungspolitik, vol. XXIII 3-2007: Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien: Mandelbaum Verlag, 101-107.
- Halbartschlagler, Franz, 2006: Perspektivenwechsel. Akademielehrgang Globales Lernen am Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Wien: PI Wien.

- Hartmeyer, Helmuth, 2006: Globales Lernen.
http://www.kaernoel.at/cgi-bin/kaernoel/comax.pl?page=page.std;job=CENTER:articles.single_article;ID=1986, 6.10.2008
- Hartmeyer, Helmuth, 2007: Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Band 2, Frankfurt am Main. London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hedges, Allan, 1985: Group Interviewing. In: Walker, Robert (Hrsg.) 1985: Applied qualitative research. Aldershot, UK: Gower, 71-91.
- Hentig, Hartmut von, 1996: Bildung. München, Wien: Hanser.
- Hoffmann-Riem, Christa, 1980: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, 339-372.
- Küng, Hans, 1990: Projekt Weltethos. München: Piper.
- KommEnt, 2004: ÖEZA Policy Paper. Globales Lernen für den Bereich der entwicklungspolitischen Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit.
<http://www.komment.at/media/pdf/pdf45.pdf?PHPSESSID=d810ecdf9afa540a4e720390a5908bf0>, 6.10.2008
- Kreutz, Henrik, 1972: Soziologie der empirischen Sozialforschung – Theoretische Analysen von Befragungstechniken und Ansätzen zur Entwicklung neuer Verfahren. Stuttgart: Enke.
- Krueger, Richard, 1998: Moderating Focus Groups. Thousand Oaks: Sage.
- Lamnek, Siegfried, 2005: Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.
- Lieschke, Monica, 1992: Globales Lernen. Globale Verantwortung zwischen Herausforderung und Überforderung. In: Umwelterziehung 2, 17-19.
- Littig, Beate; Wallace, Claire, 1997: Möglichkeiten und Grenzen von Fokusgruppendifkussionen für die sozialwissenschaftliche Forschung. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Loos, Peter; Schäfer, Burkhard, 2001: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Mahlknecht, Sabine; Ramello, Paola, 2006: education for global citizenship. New ways of learning and teaching for our future. Wien: Südwind Agentur und Interkulturelles Zentrum.

- Mayring, Philipp, 2002: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp, 2007: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McLaren, Peter, 1987: Paulo Freire e o Pos-Moderno. In: Educacao e Realidade. Porto Alegre: v. 12, n.1, 3-13.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike, 2005: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.), 2005: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mies, Maria, 2002: Globalisierung von unten. Der Kampf gegen die Herrschaft der Konzerne. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Novy, Andreas, 2007: Die Welt ist im Werden. Über die Aktualität von Paulo Freire. In: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten: Journal für Entwicklungspolitik, vol. XXIII 3-2007: Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien: Mandelbaum Verlag, 29-57.
- Nyere, Julius, 1977: Erziehung zur Befreiung. In: Nyere, Julius, 1977: Bildung und Befreiung. Hamburg: Texte zum Kirchlichen Entwicklungsdienst, S.20-29.
- Reardon, Betty, 1988: Education for global responsibility: A guide to teacher designed curricula K-12. New York: Teachers College Press.
- Rumi, Molana Jaleddin: Der Elefant im finsternen Hause.
<http://www.christentum.ch/texte.htm>, 11.01.2009
- Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus, 2000: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: EKD für die Aktion Brot für die Welt.
- Seitz, Klaus, 2002: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Shiva, Vandana, 1994: Einige sind immer globaler als andere. In: Sachs, Wolfgang (Hg.), 1994: Der Planet als Patient. Über die Widersprüche globaler Umweltpolitik. Berlin: Birkhäuser, 173-183.
- Shor, Ira, 1992: Empowering education. Critical Teaching for Social Change. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Strategiegruppe Globales Lernen, 2007: Globales Lernen. Wien: bm:ukk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Stiglitz, Joseph, 2008: Die Chancen der Globalisierung. 1. Auflage, München: Pantheon.

Thich Nhat Hanh, 2007: Ich pflanze ein Lächeln. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Tiefenbacher, Erika 2004: Globales Lernen.

http://doku.globaleducation.at/mm_globaleslernen.pdf, 8.10.2008

Winckler, Carlos Roberto; Fornari, Liege Maria Sitia; Herz Genro, Maria Elly; Carraro Rosangela, 2007: Paulo Freire relectured. Entwicklungslinien im Werk des brasilianischen Volksbildners. In: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten: Journal für Entwicklungspolitik, vol. XXIII 3-2007: Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien: Mandelbaum Verlag, 10-28.

Wintersteiner, Werner, 2000: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: agenda Verlag.

Quellen aus dem Internet

www.globalactionschools.org, 4.9.2008

<http://www.oneworld.at/globaleducationweek/>, 28.9.2008

www.entwicklung.at/uploads/media/2038>If_globales_lernen_ep_k_b_03.pdf, 4.10.2008

http://www.paulofreirezentrum.at/index.php?art_id055, 5.10.2008

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Didaktischer Würfel Globalen Lernens“, Seite: 17

Abbildung 2: „Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse“, Seite: 46

Anhang

Leitfaden - ExpertInneninterview

1. Was sind beobachtbare und erlebbare Outputs Globalen Lernens?
2. Was „macht“ das Globale Lernen mit den Betroffenen und welche Effekte resultieren daraus?
3. Bildung bringt etwas in Bewegung. Was hat das Globale Lernen bis jetzt in Bewegung gebracht?
4. Was hat das Globale Lernen verändert? (In Systemen, Strukturen, im speziellen in der Bildungslandschaft; in Österreich, in der NGO - Arbeit, auf der Uni, in Lehrgängen und anderen Erwachsenenfortbildungsgruppen, individuell)
5. Inwiefern unterscheidet sich das Globale Lernen zu traditioneller entwicklungspolitischer Informations- und Bildungsarbeit?
6. Wer ist in euren Augen das Zielpublikum Globalen Lernens? Von welcher Seite kommt bisher die meiste Resonanz und warum ist das so?
7. Ist Globales Lernen ein Mittel, um zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse beizutragen?
8. Konntet ihr erkennen, dass das Interesse an Globalisierungsprozessen bei den Leuten, die mir Globalem Lernen in Berührung gekommen sind, zugenommen hat?
9. Informationen über Auswirkungen von Globalisierungsprozessen lösen bei Betroffenen Gefühle wie Ohnmacht, Überforderung, Verdrängung, Wut, den Drang etwas verändern zu wollen, etc. aus. Liefert Globales Lernen Hilfestellung? Auf welche Weise?
10. Leistet Globales Lernen einen Beitrag zum Phänomen der ‚Globalisierung von unten‘? Wenn ja, wie äußert sich dieser?
11. Ruft Globales Lernen einen Multiplikatoreffekt hervor? Wie habt ihr diesen erlebt?
12. Fördert Globales Lernen einen Perspektivenwechsel? (Wenn ja, auf welche Weise konntet ihr diesen bei Gruppen bzw. Individuen ausnehmen?)
13. Was sind aus momentaner Sicht die Chancen und Grenzen des Konzepts? Was gehört noch getan?
14. Was wünschst du dir für das Globale Lernen? Was wünschst du dir, dass es noch bewirken kann?

Leitfaden - Einzelinterviews

1. Bitte erzähle, wie du zum Globalen Lernen gekommen bist. Was hat dich angesprochen oder daran interessiert?
2. Hat das Globale Lernen einen Bezug zu deiner Arbeit?
3. Bitte erzähle von deinem Projekt, das du im Rahmen des Diplomlehrgangs gemacht hast.
4. Was denkst du, „macht“ das Globale Lernen mit einem? Zieht es irgendwelche Effekte nach sich?
5. Hat sich durch deine Auseinandersetzung mit dem Globalen Lernen etwas an deinem eigenen Denken, oder Handeln verändert?
6. Ruft das Globale Lernen einen Multiplikatoreffekt hervor? (Wenn ja, wie ist dieser beschaffen? Siehst du dich selbst als Multiplikatorin?)
7. Hat sich etwas an deiner Handlungsmotivation durch Globales Lernen verschoben?
8. Denkst du, globale Prozesse durch dein Handeln mitgestalten zu können?
9. Ist das Globale Lernen ein Mittel, um zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse beizutragen? (Wenn ja, hat sich bei dir dadurch etwas verschoben? Hat dein Interesse an Globalisierungsprozessen mit der Auseinandersetzung durch das Globale Lernen zugenommen?)
10. Wie fühlst du dich, oder reagierst du, wenn du von Globalisierungsprozessen hörst?
11. Leistet das Globale Lernen eine mögliche Hilfestellung, mit Gefühlen, wie Ohnmacht, Überforderung, Verdrängung, Wut, etc. - ausgelöst durch Informationen über Auswirkungen von Globalisierungsprozessen – umgehen zu lernen? (Macht es Mut? Wenn ja, auf welche Weise?)
12. Leistet das Globale Lernen einen Beitrag zum Phänomen der „Globalisierung von unten“? (Wenn ja, wie findest du, dass sich dies äußert?)
13. Bewirkt das Globale Lernen einen Perspektivenwechsel? (Wenn ja, auf welche Weise?)
14. Wer ist in deinen Augen das Zielpublikum Globalen Lernens?
15. Welche Outputs hat das Globale Lernen in deinen Augen gegenwärtig? Welche könnte es noch haben? Was muss sich dafür noch tun?
16. Wie schätzt du die Chancen und Grenzen des Globalen Lernens ein?

17. Bist du zufrieden mit dem Konzept des Globalen Lernens, wie du es beim Lehrgang kennen gelernt hast?
18. Hast du Wünsche oder Empfehlungen an das Konzept?
19. Hast du vor, mit dem Globalen Lernen weiter zu arbeiten? (Wenn ja, was brauchst du noch für deine Arbeit damit?)

Leitfaden - LehrerInnendiskussion 1

1. Was bedeutet für euch ‚Globales Lernen‘? Welche Vorstellung habt ihr von dem Konzept?
2. Wie schätzt ihr den Handlungseinfluss einzelner Menschen in Bezug auf globale Prozesse ein?
3. Was kann Globales Lernen bewirken?
4. Informiert Globales Lernen über Phänomene von Globalisierungsprozessen?
5. Hat sich euer Denken oder Handeln verändert, seit ihr euch mit Globalem Lernen beschäftigt?

Leitfaden - LehrerInnendiskussion 2

Zum Einstieg in die zweite Gruppendiskussion wurden die Teilnehmerinnen gebeten, sich noch einmal in Ruhe das am Wochenendseminar entstandene Plakatmaterial anzusehen. Im Rahmen der Veranstaltung beschäftigten sich die Lehrerinnen unter anderem mit Chancen, Risiken und Gefühlen zum Thema Globalisierung. Darüber hinaus wurde die Wichtigkeit der Behandlung der vorgegebenen Themen: ‚Klimawandel und Umweltzerstörung; Marktwirtschaft und Kapitalismus; Armut und ungleiche Wohlstandsverteilung; Zunahme der Weltbevölkerung und Migration; Kriege und Konflikte; Mangel an Rohstoffen, Terrorismus‘ mit Hilfe der Diamantmethode (eine Reihungsmethode) diskutiert. Zu den vorgegeben Themen wurden jeder Gruppe jeweils noch zwei blanke Kärtchen ausgehändigt, auf denen sie selbst zwei Begriffe hinzufügen konnten.

1. Was konntet ihr von diesem Seminar mitnehmen?
2. Ruft das Globale Lernen ein Multiplikatoreffekt hervor? (Wenn ja, wie ist dieser beschaffen? Seht ihr euch selbst als Multiplikatorinnen?)
3. Wie sieht es mit eurer Handlungsmotivation und der Einschätzung eurer Möglichkeiten aus, was den Einfluss auf globale Prozesse anbelangt?
4. Kann durch Globales Lernen ‚Druck von unten, der Basis‘ entstehen?

5. Bringt Globales Lernen etwas in Bewegung? Habt ihr an euch persönliche Veränderungen durch gemachte Erfahrungen beim Globalen Lernen verzeichnen können? Konntet ihr Veränderungen als Reaktionen auf eure Multiplikation Globalen Lernens an anderen beobachten?
6. Trägt Globales Lernen zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse bei?
7. Ruft Globales Lernen einen Perspektivenwechsel hervor? (Wenn ja, wie ist dieser beschaffen?)
8. Ist eure Bereitschaft Globales Lernen weiterzugeben mit mehr Wissen darüber gestiegen?
9. Hilft das Globale Lernen mit Gefühlen in Bezug auf Informationen zu Globalisierungsprozessen besser umgehen zu lernen?
10. Wünsche und Empfehlungen an das Konzept.

Leitfaden - Elterndiskussion

1. Was haben die Kinder vom Globalen Lernen mit nach Hause getragen?
2. Wie war das für euch Eltern?
3. Haben die Informationen, die die Kinder heimgebracht haben, etwas bei euch bewegt? ‚Macht‘ das Globale Lernen etwas mit einem? Gibt es irgendwelche Effekte?
4. Wie fühlt ihr euch, wenn ihr von negativen Auswirkungen von Globalisierungsprozessen hört?
5. Ist das Globale Lernen eine mögliche Hilfestellung, mit Gefühlen, wie Ohnmacht, Überforderung, Verdrängung, Wut – etc. umgehen zu lernen? (Wenn ja/nein – warum/warum nicht?)
6. Ist das Globale Lernen ein Mittel, um zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse beizutragen?
7. Hat euer Interesse an globalen Zusammenhängen durch Informationen Globalen Lernens zugenommen?
8. Bewirkt das Globale Lernen eine andere Sicht der Dinge auf weltweite Zusammenhänge?
9. Glaubt ihr, globale Prozesse durch euer Handeln mitgestalten zu können?
10. Hat Globales Lernen eine Veränderung im Verhalten bei euch, oder den Kindern ausgelöst?

11. Ruft das Globale Lernen einen Multiplikatoreffekt hervor? (Wenn ja, wie ist dieser beschaffen? Seht ihr euch als MultiplikatorInnen?)
12. Wie schätzt ihr die Chancen und Grenzen des Konzeptes ein?
13. Habt ihr Wünsche, oder Empfehlungen an das Konzept?

Abstrakt

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Outputs und Effekten Globalen Lernens, sowie dessen Chancen und Grenzen. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern Globales Lernen unter befreiender Pädagogik im Sinne von Volksbildung einzuordnen ist. Dazu werden Texte herangezogen, die sich mit Volksbildung heute, im Sinne der Ansätze von Paulo Freire, beschäftigen. Danach findet eine Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Ansprüchen Globalen Lernens statt, zu deren Bewältigung die Förderung und Entwicklung verschiedener Kompetenzen besprochen wird. Im Anschluss werden drei verschiedene Ansätze zu Globalem Lernen vorgestellt und diskutiert. Vertreten sind Hans Bühler, der die Notwendigkeit von Perspektivenwechsel und zugehörigem Handeln untermauert (vgl. Bühler 1996), Werner Wintersteiner, der im Globalen Lernen eine Möglichkeit sieht, Friedenspädagogik zu leben, die zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung beiträgt (vgl. Wintersteiner 2000) und Klaus Seitz, der gesellschaftstheoretische Grundlagen zum Globalen Lernen darstellt und den Ansatz als Bildung, die Menschen auf ein bewusstes und verantwortliches Leben in der Weltgesellschaft vorbereitet, einstuft (vgl. Seitz 2002). Anschließend werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten Globalen Lernens und entwicklungspädagogischer Bildung hinterfragt. Dieser Punkt erfährt darüber hinaus in der Analyse des ExpertInneninterviews Erweiterung. Danach erfolgt die Beschäftigung mit Grenzen des Konzeptes.

Zur empirischen Erhebung wurde eine ExpertInnengruppendifkussion mit Personen, die im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung, in der Entwicklungspolitik, in der NGO Arbeit und in der Lehre an der Universität Wien tätig sind, durchgeführt. Weiters fanden zwei Einzelinterviews mit Lehrgangsabsolventinnen des Diplomlehrgangs ‚Globales Lernen‘ (2006/2007), zwei Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen einer Wiener Volksschule und eine Gruppendiskussion mit Eltern, deren Kinder mit Globalem Lernen in der Schule in Kontakt kamen, statt.

Die Untersuchung zeigt, dass Globales Lernen beachtenswerte Outputs und Effekte hervorruft. Es birgt große Chancen, sich zu einem Bildungskonzept entwickeln zu können, das Menschen dabei unterstützt, mit Herausforderungen, die an die Weltgesellschaft gestellt sind, besser umgehen zu lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Konzept seinem selbstkritischen Anspruch gerecht wird und seine noch vorhandenen Grenzen, beziehungsweise Herausforderungen, gut einschätzt.

Was die übergeordneten Fragestellungen dieser Arbeit anbelangt, kann gesagt werden, dass Globales Lernen einen Beitrag zur Informiertheit der Bevölkerung in Bezug auf Globalisierungsprozesse leistet, was Handlungsmotivation und Aktion hervorruft. Globales Lernen bewirkt zudem einen Perspektivenwechsel wie den Gewinn von Perspektivenvielfalt, was mit Bewusstseinsveränderung, die sich auch in Veränderung im Verhalten niederschlägt, einhergeht. Das Konzept leistet einen Beitrag zum Phänomen der ‚Globalisierung von unten‘. Darüber hinaus löst es einen Multiplikatoreffekt aus. Globales Lernen hilft, mit Gefühlen, hervorgerufen durch die Konfrontation mit Information über globale Prozesse und Herausforderungen, die an die Weltgesellschaft gestellt sind, besser umgehen zu lernen.

Ausbaufähig ist vor allem der Bereich des Globalen Lernens in der Erwachsenenbildung, wie der Dialog in internen Arbeitsgruppen, mit Gruppierungen von Nachbardisziplinen und Menschen, die mit dem Konzept ‚im Kleinen‘ arbeiten. Um dem eigenen Anspruch, ‚globales‘ Lernen zu sein, gerecht zu werden, braucht es vermehrten Austausch, Projekte und Interaktionen mit dem globalen Süden. Für weiterführende Forschung und Entwicklung werden Wirkungsforschung wie internationale Vergleiche empfohlen.

Danksagung

DANKE,

an meine Diplomarbeitsbetreuerin, Univ. – Doz. DDr. Stefanie Knauder M.A., für die liebevolle Betreuung, den fachkundigen Rat und die Anregungen, ihre Geduld, die Motivation und ihre Empathie;

an alle ProbandInnen für ihre bereitwillige Unterstützung und die aufgebrauchte Zeit;

an alle, die mich in meinem Vorhaben zu studieren ermutigt haben;

an Mag. Ingrid Wagner, die mich auf das Globale Lernen aufmerksam gemacht hat;

an alle, die für den Diplomlehrgang ‚Globales Lernen - 2006/2007‘ verantwortlich waren;

für die Menschlichkeit, Offenheit und Herzlichkeit in meinem beruflichen Umfeld;

meiner Familie und meinen Freunden für die seelische Unterstützung während meines Studiums - für ihr Sein und ihre Liebe.

Lebenslauf

Cornelia Zahel,

geboren am 9. April 1978 in Wien

Schulbildung

1984 – 1988

Volksschule: 19., Flotowgasse 25, Wien

1988 – 1997

Gymnasium: 19., Billrothstraße 26-30, Wien

Ausbildung

Sept. 1997 – 2000

Ausbildung zur Diplompädagogin (Volksschullehramt) an der pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien: 21., Mayerweckstraße 1, Wien

WS 2003 – WS 2009

Studium der Soziologie (geistes- und kulturwissenschaftlicher Zweig) an der Universität Wien

Sept. 2006 – Aug. 2007

Akademielehrgang ‚Globales Lernen‘ am Pädagogischen Institut der Stadt Wien

seit Feb. 2007

Ausbildung zum Flying Practitioner (Hawaiianisches Körpertraining) im Institut Lama Lama o' Hawai'i: Ameis/NÖ

Juli 2007 – Aug. 2008

Ausbildung zum Lomi Lomi Nui Practitioner (Hawaiianische Körperarbeit) in der Schule für medizinische Masseure und Heilmasseure im Kurhaus zu St. Radegund, Schöcklstraße 1, A - 8061 St. Radegund

Juni und Juli 2008

Ausbildung zum Inka – Stone Practitioner (Peruanische Körperarbeit) in der Schule für medizinische Masseure und Heilmasseure im Kurhaus zu St. Radegund, Schöcklstraße 1, A - 8061 St. Radegund

seit Jänner 2008

Schamanisch Tanzen und Heilarbeit bei Suely Cozzolino Alvares Garcia im Institut Forum S – Even: 7., Stuckgasse 16, Wien

Berufliche Tätigkeit

Sept. 2000 – Aug. 2008 Volksschullehrerin an einer Ganztagsvolksschule: GTVS,
18., Köhlergasse 9, Wien

Sept. 2008 – Aug. 2009 Sabbatical

Erreichbarkeit

Cornelia Zahel

19., Krottenbachstraße 35/10, Wien

conni@netmusic.at