universität wien

DIPLOMARBEIT

TITEL DER DIPLOMARBEIT

„DAS BILDUNGSKONZEPT KOMMUNIKATION UND SOZIALE KOMPETENZ (KOSO®) IM KONTEXT DES GLOBALEN LERNENS“

VERFASSERIN:

ISABEL WURM

ANGESTREBTER AKADEMISCHER GRAD

MAGISTRA (MAG.)

WIEN, 2010

STUDIENKENNZAHL LT. STUDIENBLATT: A 057 390
STUDIENRICHTUNG LT. STUDIENBLATT: INTERNATIONALE ENTWICKLUNG
BETREUER: DR. HELMUTH HARTMEYER

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ADA	Austrian Development Agency – Österreichische Agentur für Entwicklungszusammenarbeit
AGEZ	Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit
BMeiA	Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
EU	Europäische Union
GEAC	Global Education Advisory Committee
GENE	Global Education Network Europe
GL	Globales Lernen
KoSo®	Kommunikation und Soziale Kompetenz
NLP	Neurolinguistisches Programmieren
OEZA	Österreichische Entwicklungszusammenarbeit
PH	Pädagogische Hochschule
PI	Pädagogisches Institut
P.O.L.	Pacing-Outing-Leading
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNO	United Nations Organisation
VAKOG	Visuell-Auditiv-Kinästhetisch-Olfaktorisch-Gustatorisch
VENRO	Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen

INHALT

1 Einleitung 7

2 Bildungskonzept Globales Lernen – Entwicklung, Institutionalisierung und Akteurinnen/Akteure 10

2.1 Warum Globales Lernen? 10

2.2 Entwicklung und Entstehung des Globalen Lernens 15

2.2.1 Globales Lernen: Internationale Entwicklungen 15

2.2.2 Entwicklung des Globalen Lernens in Österreich 18

2.3 Globales Lernen in Österreich heute 20

2.3.1 Verankerung auf staatlicher Ebene 20

2.3.2 Internationale Zusammenarbeit und Austausch 22

2.3.3 Globales Lernen im formalen Bildungsbereich 23

2.3.4 Akteurinnen und Akteure im non-formalen Bereich 25

2.4 Zusammenfassung 26

3 Konzeptionen von Globalem Lernen 27

3.1 Schematisierungen von Konzeptionen des Globalen Lernens 27

3.2 Konkrete Konzeptionen von Globalem Lernen 31

3.2.1 VENRO 31

3.2.2 Hanns-Fred Rathenow und David Selby 32

3.2.3 Österreichische Strategiegruppe Globales Lernen 33

3.2.4 Neda Forghani-Arani 33

3.2.5 Annette Scheunpflug und Barbara Asbrand 35

3.2.6 Klaus Seitz 37

3.2.7 Helmuth Hartmeyer 40

3.3 Konzeption des Globalen Lernens für die vorliegende Arbeit 42

3.4 Zusammenfassung 45

4 Bildungskonzept Kommunikation und Soziale Kompetenz 47

4.1 Was umfasst Kommunikation und Soziale Kompetenz?..... 47

4.2 Entstehungskontext..... 48

4.3 Anliegen und Ziele..... 49

4.4 Methodik..... 52

4.5 Inhalte..... 57

4.6 Zusammenfassung..... 60

5 Konzeptioneller Vergleich von Globalem Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz 62

5.1 Gemeinsamkeiten und Überschneidungen..... 62

5.1.1 Theoretischer Zugang, Anliegen und Ziele..... 62

5.1.2 Methodik..... 66

5.2 Abweichende Schwerpunkte..... 69

5.2.1 Lerninhalte..... 69

5.2.2 Methodik..... 70

5.3 Untersuchung der Anschlussfähigkeit..... 72

5.4 Zusammenfassung..... 77

6 Welche Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz eignen sich für die Verwendung in Lernarrangements zum Globalen Lernen?.....80

6.1 Wahrnehmung und Interpretation..... 81

6.1.1 Kippbild..... 83

6.1.2 Beobachtung und Interpretation I..... 85

6.1.3 Beobachtung und Interpretation II..... 87

6.2 Konstruktivismus und Wirklichkeitskonstruktion..... 89

6.2.1 Geschlossene Gestalten..... 91

6.2.2 Übung: Haus-Baum-Hund..... 92

6.2.3 Übung: Welche Geschichten erfindet mein Gehirn?..... 94

6.3 Gesprächsführung: 4-Ohren-Modell nach F. Schulz v. Thun 96
6.4 Grundannahmen des NLP..... 98
6.4.1 P.O.L.-Übung (Pacing-Outing-Leading)..... 99
6.4.2 Rapport im Gespräch..... 101
6.4.3 VAKOG –Sinnesspezifische Repräsentationssysteme .. 103
6.4.4 Meta-Modell..... 105
6.5 Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung – Alter Ego ... 107
6.6 Gruppendynamik – intra- bzw. interpersonale Konflikte und ihre Wechselseitigkeit 109
6.6.1 Rangdynamik in Gruppen 109
6.6.2 Drama-Dreieck..... 112
6.6.3 Gewaltfreie Kommunikation nach M. Rosenberg..... 114
6.7 Methoden des Improvisationstheaters 116
6.7.1 Disconnect 117
6.7.2 Da-dooo-da 118
6.7.3 ABC-Spiel 120
6.7.4 Freeze..... 121
6.8 Reflexion von Werthaltungen: Graves-Modell 122
6.9 Zusammenfassung 124

7 Resümee und Ausblick 126

8 Literatur 132

8.1 Monographien 132
8.2 Zeitschriftenartikel und Beiträge aus Sammelbänden 135
8.3 Internetseiten 138
8.4 Expertinnen- und Experten-Interviews..... 141

9 Anhang..... 142

9.1 Abbildungsverzeichnis..... 142

9.2 Praktisches Beispiel zur Dramadynamik 143
9.3 Zusammenfassung 144
9.4 Abstract 146
9.5 Lebenslauf der Verfasserin 148

1 EINLEITUNG

Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit ist die Untersuchung wechselseitiger Anschlussstellen in den Bildungskonzepten Globales Lernen sowie Kommunikation und Soziale Kompetenz (KoSo®) und die Herausarbeitung spezifischer Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz, die sich für eine Verwendung im Globalen Lernen eignen. Diese Arbeit will ein Beitrag zur Praxisforschung des Globalen Lernens sein.

Im Rahmen meines Studiums der Internationalen Entwicklung habe ich einen Schwerpunkt auf den Bereich Bildung und Entwicklung gelegt und mich im Zuge dessen auch mit dem Globalen Lernen auseinandergesetzt. Dieses stellt ein Bildungskonzept dar, das dazu beitragen soll, das Verständnis für politische, ökonomische, kulturelle und ökologische Zusammenhänge in einer immer komplexeren Welt zu erhöhen und die Persönlichkeitsentwicklung der/des Einzelnen im Horizont von Globalisierung und Weltgesellschaft zu fördern. Dabei sind mir Parallelen zu Kommunikation und Soziale Kompetenz (KoSo®) aufgefallen, einem Bildungskonzept und Unterrichtsfach, das ich im Rahmen einer außeruniversitären Ausbildung zur Kommunikationstrainerin kennen gelernt habe. Nach intensiven Reflexionsprozessen ist daraus das Konzept für die vorliegende Diplomarbeit entstanden, in der ich die beiden für mich zentralen Bereiche global-lokaler Entwicklungen einerseits sowie Bildung und Kommunikation andererseits verbinden konnte. Im Rahmen dieser Arbeit werden nach der Untersuchung der Anschlussfähigkeit der beiden Konzepte Möglichkeiten aufgezeigt, das Globale Lernen um Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz zu ergänzen. Als Quellen dienen sowohl Monographien, Sammelbände und Zeitschriftenartikel als auch Internetressourcen. Hinzu kommen Skripten und Unterrichtsmaterial. Um die Quellen zu beiden Konzepten zu ergänzen und zusätzliche Einblicke zu gewinnen wurden Experten- und Expertinnen-Interviews durchgeführt.

In der vorliegenden Arbeit wird von folgender Hypothese ausgegangen: *Zentrale Aspekte (theoretischer Zugang, Anliegen und Methodik) aus dem Globalen Lernen (GL) und aus dem Bildungskonzept Kommunikation und Soziale Kompetenz (KoSo™) überschneiden sich und bestehende Abweichungen bieten Möglichkeiten zur gegenseitigen Ergänzung. Daher können inhaltliche und methodische Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz als Basis dienen, um Anliegen aus dem Globalen Lernen in die Praxis umzusetzen.*

Die folgenden Forschungsfragen sollen im Lauf der Arbeit beantwortet werden: *Welches sind die zentralen Anliegen aus dem Globalen Lernen und aus Kommunikation und Soziale Kompetenz? Welche Überschneidungen und welche Unterschiede bestehen beim theoretischen Zugang, den Anliegen und Zielen sowie der Methodik der beiden Konzepte? Welche Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz sind für die Übertragung ins Globale Lernen geeignet und weshalb?*

Daraus abgeleitet wurde die vorliegende Arbeit wie folgt gegliedert: Nach der Einleitung wird im folgenden Kapitel zunächst der Frage nachgegangen, womit die Vertreterinnen und Vertreter die Notwendigkeit des Globalen Lernens begründen. In knapper Form wird die Entwicklung des Globalen Lernens nachgezeichnet, sowohl international als auch in Österreich. Außerdem wird ein Überblick zur aktuellen Situation des Globalen Lernens in Österreich gegeben, dabei wird besonderes Augenmerk auf die Verankerung auf staatlicher Ebene und im formalen Bildungsbereich sowie auf den Einfluss internationaler Akteurinnen und Akteure bzw. auf Akteurinnen und Akteure aus dem non-formalen Bereich gelegt. Im dritten Kapitel geht es um verschiedene Konzeptionen von Globalem Lernen. Nach der Darlegung allgemeiner Einteilungsschemata werden konkrete Ansätze einiger Akteurinnen und Akteure bzw. einzelner Wissenschafterinnen und Wissenschafter untersucht um in der Folge herauszuarbeiten, auf welche Konzeption in der vorliegenden Arbeit Bezug genommen wird. Im vierten Kapitel geht es um das Bildungskonzept Kommunikation und Soziale Kompetenz. Neben dem

Entstehungskontext werden Anliegen und Ziele erläutert, ebenso wie methodische Aspekte und Inhalte. Daran anschließend wird im fünften Kapitel ein konzeptioneller Vergleich von Globalem Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz vorgenommen. Im Hinblick auf theoretische Zugänge, Anliegen und Ziele, Methodik und Inhalte werden Überschneidungen und Gemeinsamkeiten einerseits sowie abweichende Schwerpunkte andererseits herausgearbeitet. Aufbauend darauf wird die wechselseitige Anschlussfähigkeit der beiden Bildungskonzepte untersucht. Anschließend werden im sechsten Kapitel Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz erläutert, die sich hinsichtlich theoretischer Zugänge, gemeinsamer Anliegen und methodischer Überlegungen für eine Verwendung in Lernarrangements zum Globalen Lernen eignen. Im abschließenden Resümee werden zentrale Punkte der Arbeit zusammengefasst.

Zuletzt soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Arbeit *Kommunikation und Soziale Kompetenz* im Verständnis des Bildungskonzepts KoSo® verwendet wird. Zwar existieren Unterrichtsfächer mit ähnlichen Namen, diese weichen jedoch konzeptionell stark von KoSo® ab und sind daher auch nicht damit gleichzusetzen (Deswegen auch der Markenschutz des Namens KoSo®). Im Folgenden wird auf Grund der besseren Lesbarkeit auf die Abkürzung verzichtet. Wenn in dieser Arbeit also von Kommunikation und Soziale Kompetenz die Rede ist, bezieht sich dies ausschließlich auf die im Kapitel 4 dargelegte Konzeption von KoSo®.

2 BILDUNGSKONZEPT GLOBALES LERNEN – ENTWICKLUNG, INSTITUTIONALISIERUNG UND AKTEURINNEN/AKTEURE

In diesem Kapitel soll zunächst die Frage geklärt werden, wieso das Globale Lernen von seinen Vertreterinnen und Vertretern als notwendig erachtet wird. Danach wird auf die Entwicklung des Globalen Lernens eingegangen, sowohl international als auch in Österreich. Zuletzt wird ein Überblick über die aktuelle Situation des Globalen Lernens in Österreich gegeben, nicht nur in Bezug auf seine Verankerung auf staatlicher Ebene und den Einfluss internationaler Zusammenarbeit sondern auch im formalen Bildungsbereich und im Hinblick auf Akteurinnen und Akteure im non-formalen Sektor.

2.1 WARUM GLOBALES LERNEN?

Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für pädagogische Ansätze, die sich mit der Globalisierung auseinandersetzen (Forghani-Arani 2005: 5). Es ist ein „offenes Konzept zeitgemäßer und zukunftsorientierter Allgemeinbildung“ (Forghani-Arani 2005: 9). Globales Lernen stellt ein „junges“ Konzept bzw. eine Vielzahl von facettenreichen Konzeptionen dar, ist nicht fest umrissen sondern noch in Entwicklung begriffen (Forghani-Arani 2005: 5 und 9). Einen allgemein anerkannten Begriff oder eine allgemein gültige Definition von Globalem Lernen gibt es daher nicht. Übereinstimmung herrscht lediglich in einigen Punkten (Forghani-Arani 2005: 5). Dazu gehört u.a. die Begründung für das Globale Lernen. Diese wird gemeinhin wie folgt beschrieben: „Ausgangspunkt Globalen Lernens ist die Hypothese, dass die herkömmlichen Formen, Methoden und Gegenstände des Lehrens und Lernens nicht ausreichen, um der heranwachsenden Generation zu jenem Wissen, jenen Kompetenzen oder Einstellungen zu verhelfen, derer sie bedarf, um sich in einer Welt orientieren zu können, die in wachsendem Maße von der globalen Vernetzung sozialer Beziehungen und von grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Prozessen geprägt ist.“ (Seitz 2002: 366) Es wird für Denkstrukturen, Lernformen und Wertvorstellungen plädiert, die im globalen Kontext als hilfreich und

verträglich erachtet werden. Denn durch die Globalisierung und die Entwicklung zur Weltgesellschaft sind andere und neue Kenntnisse und Einsichten nötig, damit die nächste Generation sich in der zunehmend „globalisierten, vernetzten, komplexen, unüberschaubaren" (Forghani-Arani 2005: 6) Welt bewegen kann. Diesem Anliegen kann das traditionelle Bildungs- und Erziehungssystem den Vertreterinnen und Vertretern des Globalen Lernens zufolge nicht gerecht werden (Forghani-Arani 2005: 6). Klaus Seitz formuliert dies so: „Die Bindung pädagogischen Denkens an einen nationalstaatlichen Bildungsauftrag und an ein territoriales Gesellschaftsverständnis ist antiquiert und bringt Engführungen pädagogischer Aufmerksamkeit mit sich, die den Blick auf die Herausforderungen unserer Zeit verstellen." (Seitz 2002: 365)

Stefan Hopmann stellt für den deutschsprachigen Raum und Skandinavien fest, dass sich seit dem 19. Jahrhundert die Lehrpläne bezüglich Einteilung und Gewichtung der Lernbereiche kaum verändert haben. Dies widerspreche Entwicklungen auf Ebene der Wissenschaften, wo sich gezeigt habe, dass die Idee einer „unumstößlichen Einheitswissenschaft" schon im 19. Jahrhundert nicht mehr haltbar war. Verschiedene Disziplinen (Soziologie und Psychologie) zeigen die soziale Bedingtheit jeglicher Wissenskonstruktionen, also dass die sozialen und individuellen Bedingungen für Wissenserwerb- und –produktion zentral sind. Außerdem existieren unterschiedliche konstruktivistische Strömungen oder auch Ethno-Mathematik und Ethno-Naturwissenschaften (Hopmann 2001: 214f). Trotz allem erleben Standardisierung und Assessment-Kultur (beispielsweise PISA etc.) im aktuellen Bildungsdiskurs gerade einen Aufschwung (Hopmann 2001: 210f und 221).

Globales Lernen wird als pädagogischer Ansatz gesehen, mit dem man den (Lehr- und Lern-)Herausforderungen die sich im Gefolge der Globalisierung ergeben, begegnen möchte (Forghani-Arani 2005: 7). Was aber machen nun die als Globalisierung bezeichneten Prozesse aus?

Neda Forghani-Arani bezeichnet die sich erhöhende Komplexität als zentrales Merkmal der Globalisierung und der Entwicklung zur Weltgesellschaft. Bis jetzt gültige und vertraute Anhaltspunkte für die Ordnung unserer Wirklichkeit würden aufgeweicht werden oder gehen verloren, sowohl in der räumlichen, zeitlichen als auch in der sozialen Dimension. In der räumlichen Sphäre steht für Neda Forghani-Arani die „Entgrenzung und Unüberschaubarkeit der Reichweite von Interdependenzen [und] internationalen Finanzmärkten", das rasante Wachstum des Ressourcenverbrauchs (v.a. in den Ländern des Nordens) sowie Migration, Flucht etc. im Vordergrund. Auf Ebene der Zeit betont sie die Ungewissheit unserer Zukunft, da die weiteren Veränderungen der Weltgesellschaft nicht vorhergesagt werden können und sich Prozesse wie sozialer Wandel, Wissensalterung etc. beschleunigen würden. Im Rahmen der sozialen Dimension weist Neda Forghani-Arani auf die verstärkte kulturelle, ethnische, sprachliche, religiöse Heterogenität hin, die zur Normalität wird. Die Koexistenz von Vertrautem und Fremdem ist Alltag geworden und kann mit fehlender Orientierung Hand in Hand gehen (Forghani-Arani 2005: 7).

Claus Leggewie macht die Entwicklung zur Weltgesellschaft an drei Punkten fest: Erstens erlebte die Weltgesellschaft im Rahmen der Globalisierungsprozesse nicht nur eine Differenzierung sondern auch eine verstärkte kulturelle Fragmentierung bzw. Hybridität. Zweitens betont er, dass kulturelle Gemeinschaften noch nie mit nationalstaatlichen Grenzen gleichgesetzt werden konnten und sich dies im Rahmen der Globalisierung weiter verstärke. Er macht dies u.a. an der Ent-Teritorialisierung und Virtualisierung sozialer Räume fest, bedingt durch technische Entwicklungen (Leggewie 2005: 34). Dies, so Claus Leggewie führe in weiterer Folge zur Entstehung von „transnationalen Gemeinschaften und Identitäten durch Nationen und Nationalstaaten hindurch", dabei bleibt soziale Zugehörigkeit nicht nur auf eine Gruppe beschränkt, vielmehr würden flexible Formen von Gemeinschaft entstehen. Als dritten Punkt nennt Claus Leggewie,

dass die nationalstaatlich orientierte Politik in Frage gestellt und „die Repräsentativität und Legitimität demokratischer Herrschaft" herausgefordert wird (Leggewie 2005: 34).

Klaus Seitz bedient sich in seiner Analyse von Globalisierung und Weltgesellschaft des systemtheoretischen Instrumentariums nach Niklas Luhmann. Er bezeichnet Globalisierung als „…Ausweitung, Verdichtung und Beschleunigung grenzüberschreitender sozialer Interaktionen, sofern diese dabei einen tendenziell weltweiten Charakter annehmen." (Seitz 2002: 96) Dadurch verliert das nationalstaatliche Paradigma, also die angenommene „räumliche Kongruenz von Wirtschaftsraum, Kulturgemeinschaft und […] politischer Souveränität" massiv an Realitätsgehalt (Seitz 2002: 377). In seiner Definition von Weltgesellschaft schließt sich Klaus Seitz Niklas Luhmann an, der sie als „umfassendste[s] soziale[s] System, das alles kommunikativ erreichbare Handeln einschließt" versteht und normative Weltordnungsvorstellungen ablehnt (Seitz 2002: 102). Soziale Systeme bestünden aus Kommunikation, wobei der Anschlussfähigkeit der Kommunikation eine zentrale Rolle zukommt (Seitz 2002: 121). Bezeichnend für die Weltgesellschaft ist laut Klaus Seitz, dass Globalisierungsprozesse in verschiedenen Dimensionen stattfinden, etwa auf ökonomischer, kultureller, politischer, sozialer und ökologischer Ebene (Seitz 2002: 96). Hyperkomplexität und Pluralität sind nach Klaus Seitz zentrale Merkmale der Weltgesellschaft. Ersteres erklärt er wie folgt: „Hyperkomplexität bezeichnet den Sachverhalt, dass ein System nicht nur komplex ist, sondern in ihm zugleich eine Vielzahl konkurrierender Komplexitätsbeschreibungen verfügbar sind, die nicht aufeinander reduziert werden können." (Seitz 2002: 44) Weltgesellschaft könne also nicht als „totalisierende Theorie globaler Lebensverhältnisse" verstanden werden, sondern als „vielfach gebrochener Kontext, in dem sich Beobachter wechselseitig in der Differenz ihrer Beobachtungen wahrnehmen" (Seitz 2002: 45).

Auch Helmuth Hartmeyer zufolge ist eines der zentralen Merkmale der Entwicklung zur Weltgesellschaft die steigende Komplexität des Lebensalltags. Technische und wissenschaftliche Neuerungen haben zur Auflösung einer stabil scheinenden sozialen,

kulturellen und ökologischen Umwelt beigetragen, dadurch greifen hergebrachte Handlungsweisen und Wertorientierungen zu kurz: „Unser Handeln muss sich in Horizonten bewegen, für die unser evolviertes „Gerechtigkeitsgefühl“ nicht mehr ausreicht.“ (Hartmeyer o.J.b: o.S.) Desweiteren stehen komplexe globale Probleme an, diese sind mit den Sinnen des Menschen kaum wahrnehmbar und lassen sich mit einer linearen Ursache-Wirkung-Sicht auch nicht erklären. Die Vernetzung der Welt entsprechend wahrzunehmen und damit umzugehen stellt also eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit dar. Die globale Krise der „Entwicklung“ bzw. die weltweiten Herausforderungen lassen sich Helmuth Hartmeyer zufolge auch als Lernkrise der Menschheit interpretieren. Als zentrales Problem bezeichnet er nicht etwa fehlenden guten Willen, sondern fehlende kognitive Kenntnisse um „auf diese Herausforderungen angemessen zu reagieren“ (Hartmeyer o.J.b: o.S.).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die gesteigerte Komplexität bzw. die Hyperkomplexität als ein zentrales Merkmal des neuen Zeitalters verstanden wird. U.a. durch technische und wissenschaftliche Entwicklungen ausgelöst, bewirken Ausweitung, Verdichtung und Beschleunigung grenzüberschreitender sozialer Interaktionen einen Verlust vertrauter Anhaltspunkte für Ordnung und Orientierung in unserer Wirklichkeit, sowohl in räumlicher und sozialer als auch in zeitlicher Dimension. Die Entstehung flexibler transnationaler Gemeinschaften stellt nationalstaatlich orientierte Politik bzw. auch die Legitimität demokratischer Machtausübung in Frage. Gleichzeitig bedeuten das Erkennen und der Umgang mit den zunehmenden globalen Vernetzungen eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit für den Menschen, dessen Wahrnehmung auf den konkreten Nahbereich eingerichtet ist. Kognitive Kenntnisse in diesem Bereich sind vonnöten. Daraus leiten die Vertreterinnen und Vertreter des Globalen Lernens ab, dass ein neuer Lernansatz nötig ist, um den oben genannten Herausforderungen und neuen Entwicklungen angemessen zu begegnen.

2.2 ENTWICKLUNG UND ENTSTEHUNG DES GLOBALEN LERNENS

2.2.1 GLOBALES LERNEN: INTERNATIONALE ENTWICKLUNGEN

Die Entwicklung des Globalen Lernens und seiner Vorgängerkonzepte kann in diesem Rahmen nur in Form eines Überblicks dargestellt werden, für Näheres siehe (Hartmeyer 2007) und (Seitz 2002).

Im internationalen Kontext verweist Klaus Seitz auf die Bedeutung der UNESCO und ihrer Dokumente für den Bereich der damals so genannten internationalen Erziehung. Er nennt insbesondere die „Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten“ aus dem Jahr 1974. Darin werde der Begriff Global Education zwar noch nicht verwendet, dafür werden aber Grundsätze aufgestellt, auf die sich auch heutige Konzeptionen vom Globalen Lernen immer wieder beziehen, unter anderem Verständnis und Wertschätzung für verschiedenen Kulturen, Bewusstseinsbildung in Bezug auf die wachsende internationale Vernetzung, Kommunikationsfähigkeiten, Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Kooperation und Solidarität etc. Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle die „globale Anschauungsweise“, die sich als Leitsatz durch sämtliche Dimensionen von Bildung und Erziehung ziehen solle (Seitz 2002: 367).

Der Begriff „global education“ existierte in der anglo-amerikanischen Pädagogik schon im Laufe der 1970er Jahre. Damit wurde eine Bildung bezeichnet, mit deren Hilfe man im Wesentlichen das Verständnis für andere Kulturen bzw. internationale Probleme fördern wollte. Aus dieser Zeit stammen auch erste Definitionen dazu, etwa jene von Robert G. Hanvey, einem New Yorker Erziehungswissenschafter: „Global Education involves learning about those problems and issues that cut across national boundaries and about the interconnectedness of systems – ecological, cultural, economic, political, and technological. Global education involves perspective taking – seeing things through the eyes and minds of others“ (zit. nach Seitz 2002: 369).

Im Jahr 1979 veröffentlichte Lee Anderson eine Studie mit dem Titel „Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education“, in welcher er die Meinung vertritt man müsse Schule und Bildung einer umfassenden Revision unterziehen um der Entwicklung zur globalen Gesellschaft gerecht zu werden. Insbesondere nannte Lee Anderson vier Kompetenzen als grundlegend für eine „global citizenship“ (Seitz 2002: 369). Zentral dabei ist für ihn die Fähigkeit, im Kontext der globalen Entwicklungen Entscheidungen fällen und Handlungen setzen zu können. Lee Andersons Annahmen wurden vom Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ 1985 in seinen Lernzielkatalog übernommen und damit die Diskussion um Globales Lernen auch im deutschsprachigen Raum verstärkt (Seitz 2002: 369).

Seitz betont an dieser Stelle, dass die Diskussion um Globales Lernen im US-amerikanischen Raum etwa zwanzig Jahre früher begann und bis heute sowohl institutionell als auch politisch und akademisch besser verankert ist als in Westeuropa (Seitz 2002: 369). Dies, so Klaus Seitz, hing stark mit strategischen, ökonomischen und politischen Interessen der US-amerikanischen Regierung zusammen, die zur Stabilisierung der führenden Rolle der USA im internationalen Kontext beitragen wollten. Dennoch existieren heute in den USA Konzeptionen des Globalen Lernens, die die Stärkung hegemonialer Interessen als zentrale Motivation ablehnen und sich an den Dokumenten der UNO bzw. der UNESCO orientieren (Seitz 2002: 370f).

Veränderungen im globalen Kontext hatten zur Folge, dass die oben genannte Empfehlung zur internationalen Erziehung aus dem Jahr 1974 ihre Aktualität verlor und im Jahr 1994 auf der 44. Internationalen Bildungskonferenz in Genf eine Deklaration bzw. ein Integrierter Rahmenlehrplan zur „Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie“ verabschiedet wurde (Seitz 2002: 371). Deren entscheidende Neuerung beschreibt Klaus Seitz als „…implizite Revision der herkömmlichen Sicht internationaler Verständigung, mit der zugleich der Begriff einer internationalen Erziehung völlig neue Konturen erhält“ (Seitz 2002: 372). Demnach wurden internationale Beziehungen

zunächst als Kontakte zwischen Vertreterinnen und Vertretern souveräner Nationalstaaten betrachtet. Internationale Erziehung sollte dazu dienen, die internationalen Handlungen der Regierungsvertreterinnen und -vertreter zu legitimieren und friedliche Beziehungen zwischen verschiedenen Nationen fördern. Diese Auffassung von internationaler Verständigung war bald nicht mehr haltbar, sind doch im Lauf der Zeit neue Akteurinnen und Akteure wie Individuen, Nichtregierungsorganisationen oder kulturelle, ethnische, soziale oder religiöse Gruppen hinzugekommen. Dadurch veränderte sich auch der Bezugsrahmen internationaler Erziehung von der „Staatenwelt" zur „Weltgesellschaft". Dies, so Klaus Seitz, mache einen Aspekt des Wandels von internationaler Bildung zum Globalen Lernen aus (Seitz 2002: 372f).

Hinzu kommt ein weiterer Faktor: Entwicklung war lange Zeit gekoppelt an das Verständnis von nationalstaatlich verfassten Gesellschaften als Einheiten des Entwicklungsprozesses". Da das nationalstaatliche Paradigma durch die Globalisierungsprozesse in Frage gestellt wurde, ist diese Vorstellung von Entwicklung nicht mehr haltbar und in weiterer Folge auch nicht mehr die daran gekoppelte entwicklungspolitische Bildung. Dies habe zum Wandel der entwicklungspolitischen Bildung ins Globale Lernen beigetragen (Seitz 2002: 377).

Eine wichtige Rolle für das Globale Lernen in Europa spielte zweifellos die Gründung des Nord-Süd-Zentrum des Europarates in Lissabon im Jahr 1990, gingen doch aus seiner Arbeit Entwürfe für eine Global Education Charter, das Global Education Advisory Committee (GEAC) bzw. später das Global Education Network Europe (GENE) hervor (Hartmeyer 2007: 130ff). (Auf GENE bzw. die Peer-Review-Prozesse wird im Abschnitt über Globales Lernen und seine Verankerung auf staatlicher Ebene eingegangen.) Im Jahr 2002 fand unter der Schirmherrschaft des Nord-Süd-Zentrums der Maastricht Congress on Global Education statt, bei dem die Maastricht Declaration on Global Education in Europe verabschiedet wurde. Diese soll dazu beitragen, das Globale Lernen in den unterzeichnenden Ländern bis zum Jahr 2015 zu stärken und zu verbreiten. Auch spielte

die Maastricht-Declaration eine zentrale Rolle für die Erstellung nationaler Strategien und sie hatte die Einrichtung des European Global Education Peer Review Process zur Folge (GENE – European Policy Frameworks).

2.2.2 ENTWICKLUNG DES GLOBALEN LERNENS IN ÖSTERREICH

Für Österreich können vier generelle Epochen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit festgestellt werden:

Zur Zeit des Kalten Kriegs wird die so genannte 3. Welt vorrangig als Problem dargestellt. Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Entwicklungsbereich war vor allem (Spenden)-Werbung (Hartmeyer 2007: 40f) um „den „Armen" besser helfen können" (Hartmeyer o.J.a: o.S.). Bewusstseinsbildung (wobei dieser Begriff aus heutiger Sicht ebenfalls kritisch zu betrachtet ist) bzw. Informationsarbeit wurde selten explizit als Ziel genannt (Hartmeyer 2007: 40f).

Zu Beginn der 1970er Jahre traten Dritte-Welt-Aktionsgruppen und Solidaritätskomitees mit Kritik an den rein ökonomisch orientierten Entwicklungsstrategien an die Öffentlichkeit. Es erfolgte die Gründung der Weltläden, vor allem kirchliche Gruppen vertraten einen „alternativen Lebensstil in der eigenen Gesellschaft" (Hartmeyer 2007: 41). Die Entwicklungsthematik drang mit der Abhaltung von Lehrveranstaltungen und der Gründung des Mattersburger Kreises in den Hochschulbereich vor. Allerdings muss angemerkt werden, dass trotz des wachsenden akademischen Interesses an Entwicklungsthemen die Öffentlichkeitsarbeit nach wie vor von Spendenwerbung dominiert wurde. Kritische Bewusstseinsbildung oder Entwicklungspolitik wurden kaum thematisiert, Informationen wurden vorrangig zu spezifischen Hilfsprojekten geliefert (Hartmeyer 2007: 41f).

Seit Mitte und Ende der 1970er existierte erstmals eine „konzeptionell wie institutionell profilierte[n] und kontinuierliche[n] entwicklungspolitische[n] Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit" (Hartmeyer 2007: 42). Dabei wurde auch auf neue

Vermittlungsformen gesetzt: Die reine Ansammlung von Wissen über andere Lebenssituationen wurde ersetzt durch teilnahmeorientierte Lernformen. Diese zielten auf Alltagsorientierung, Bildung wurde dabei als kritischer und kreativer Prozess betrachtet (Hartmeyer 2007: 41-43).

Mitte der 1980er vollzog sich in Österreich ein Wandel des Bildes von der so genannten Dritten Welt: Diese wurde nun nicht mehr mit allen erdenklichen Formen des Mangels sowie politischer Instabilität gleichgesetzt, vielmehr begann man die kulturelle Vielfalt ins Blickfeld zu rücken. Die auf Assimilation ausgerichtete Ausländerpädagogik wurde durch interkulturelle Kommunikation ersetzt. Anschließend an diese Epoche erfolgte eine „maßgebliche Kontexterweiterung der entwicklungspolitischen Bildung". Dazu gehörten Themen wie Gerechtigkeit im internationalen Kontext, Frieden, Ökologie, gesellschaftliche Multikulturalität und Grenzen des Wachstums (Hartmeyer 2007: 43). Der Diskurs wandte sich zunehmend ab von einer isolierten Betrachtung der so genannten Dritten Welt. An deren Stelle trat vermehrt die Erkenntnis, dass vormals den Entwicklungsländern zugeschriebene Probleme nur eine Seite eines globalen Zusammenhangs darstellen, in den auch die Länder des Nordens eingebunden sind. Dadurch rücken Analysen in den Ländern des globalen Nordens selbst sowie die „Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt" und die „Hinterfragung von tabuisierten Normen wie Wachstum und Eigentum" in den Blickpunkt (Hartmeyer o.J.a: o.S.).

Das Globale Lernen selbst ist aus verschiedenen Bereichen der Pädagogik hervorgegangen, dazu zählen Friedens- und Umweltpädagogik, Menschenrechtserziehung, politische und entwicklungspolitische Bildung sowie interkulturelles und interreligiöses Lernen (Hartmeyer 2007: 44). Für den österreichischen Diskurs kamen wichtige Impulse aus dem Ausland, etwa von deutschen Forscherinnen und Forschern. So verwendete Klaus Seitz als einer der ersten bei einem Workshop in Bonn zum Thema „Entwicklungspolitische

Bildungsarbeit in der Schule“ im Jahr 1991 die Begriffe Globalisierung und Globales Lernen (Hartmeyer 2007: 57-60).

Seit Ende der 1980er, Beginn der 1990er-Jahre wird die Debatte über entwicklungspolitische Bildung in Österreich verstärkt geführt (Hartmeyer 2007: 61f). Als besonders bedeutend für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens in Österreich wird das internationale Symposium auf Schloss Puchberg betrachtet, welches 2001 auf Einladung der Südwind Agentur stattfand. Im Rahmen dieser Veranstaltung wurde die Hinwendung zu didaktischen Fragen deutlich, welche neben anderen Faktoren für den Übergang von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen stand (Hartmeyer 2007: 70f). Auf die unterschiedlichen Konzeptionen von Globalem Lernen, die nach wie vor bestehen, wird im Kapitel 3 dieser Arbeit eingegangen.

2.3 GLOBALES LERNEN IN ÖSTERREICH HEUTE

Für die aktuelle Situation des Globalen Lernens in Österreich spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. Dazu zählen etwa die Verankerung auf staatlicher Ebene, der Austausch und die Zusammenarbeit mit internationalen Akteurinnen und Akteuren, die Stellung des Globalen Lernens im formalen Bildungssektor sowie die Arbeit von Akteurinnen und Akteuren im non-formalen Bereich.

2.3.1 VERANKERUNG AUF STAATLICHER EBENE

Auf staatlicher Ebene spielen verschiedene Ministerien und andere öffentliche Stellen eine Rolle für das Globale Lernen, etwa für strategische Belange und die Finanzierung verschiedener Initiativen. Zentral ist in diesem Zusammenhang das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). In der Abteilung Internationale Beziehungen ist eine Beamtin zuständig für das Portfolio Globales Lernen, zudem existiert in der Abteilung Politische Bildung der Fachbereich Entwicklungspolitische Bildung. Beide Beamtinnen sind Mitglieder in der Strategiegruppe Globales Lernen. Außerdem wurde im

Juni 2009 die österreichische Strategie Globales Lernen im formalen Bildungssystem einer Gruppe von Beamtinnen und Beamten präsentiert, die im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur u.a. für Lehrplanarbeit verantwortlich sind. Nicht zuletzt erhält die Strategiegruppe Globales Lernen seitdem die Möglichkeit, zu in Erarbeitung befindlichen Lehrplänen Stellung zu nehmen (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010).

Eine wichtige Rolle spielt zudem das Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (BMeiA). Dieses ist für das 3-Jahresprogramm der Österreichischen Entwicklungspolitik zuständig und beauftragt die Austrian Development Agency (ADA) mit dessen Implementierung. In diesem Rahmen werden mit einem Gesamtvolumen von 1 bis 2 Millionen Euro eine Vielzahl von Projekten und Initiativen zum Globalen Lernen gefördert (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010). Innerhalb der ADA ist die Abteilung Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in Österreich zuständig für das Globale Lernen (OEZA – Förderungen in Österreich). Neben der finanziellen Unterstützung von Projekten spielt auch die Koordination mit öffentlichen Stellen sowie mit Akteurinnen und Akteuren außerhalb des Bereichs der Entwicklungspolitik eine Rolle. Beispielsweise ist die ADA durch die Abteilung Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in Österreich in der Strategiegruppe Globales Lernen vertreten (Austrian Development Agency 2009: 9).

An dieser Stelle soll auch das Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft genannt werden, da dieses zusammen mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) Herausgeber der Österreichischen Strategie zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist. Bei Bildung für Nachhaltige Entwicklung handelt es sich um einen Bereich, der mit dem Globalen Lernen in Verbindung steht (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010).

2.3.2 INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT UND AUSTAUSCH

Eine wichtige Rolle für das Globale Lernen in Österreich spielt außerdem die Zusammenarbeit mit internationalen Partnerinnen und Partnern. An dieser Stelle kann etwa der Austausch mit Wissenschafterinnen und Wissenschaftern aus Deutschland genannt werden, unter anderem mit Annette Scheunpflug, Barabra Asbrand, Gregor Lang-Wojtasik, Klaus Seitz oder Bernd Overwien. In diesem Kontext wurde ein Netzwerk zur Evaluation von Maßnahmen der Entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens gegründet, an dem auch österreichische Akteurinnen und Akteure Teil haben.

Ein Forum für den internationalen wissenschaftlichen Austausch bietet zudem das International Journal of Development Education and Global Learning, welches vom Development Education Research Centre am Institute of Education der University of London herausgegeben wird. Österreichische Wissenschafterinnen und Wissenschafter sind am International Journal of Development Education and Global Learning sowohl in der Redaktion als auch als Autorinnen und Autoren beteiligt (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010).

Außerdem spielt für die Situation des Globalen Lernens in Österreich auch die Zusammenarbeit und der Austausch mit dem Global Education Network Europe (GENE) eine einflussreiche Rolle (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010) und (Austrian Development Agency 2009: 9f). Dabei handelt es sich um ein Netzwerk zum Informations- und Erfahrungsaustausch. Mitglieder sind öffentliche Stellen aus verschiedenen Ländern Europas, die unter anderem für die Unterstützung, finanzielle Förderung und für Policy Making im Bereich des Globalen Lernens zuständig sind (GENE – About GENE), von österreichischer Seite etwa ADA und BMUKK. Eine wichtige Aufgabe des Netzwerks sind die Peer-Reviews zur Situation des Globalen Lernens, die in verschiedenen europäischen Ländern durchgeführt werden. Eine solche Peer Review hat in Österreich zuletzt in den Jahren 2005/2006 stattgefunden. Darüber hinaus wurde im September 2009 auf Einladung der Österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen der

Strategieentwurf zum formalen Bildungswesen mit den Mitgliedern von GENE diskutiert. Deren Feedback ist in die Endfassung der Strategie eingeflossen (Interview H. Hartmeyer, 11.6.2010).

2.3.3 GLOBALES LERNEN IM FORMALEN BILDUNGSBEREICH

Betrachtet man zunächst die Präsenz des Globalen Lernens auf Ebene der Volksschulen, so zeigt sich Folgendes: Zwar ist das Globale Lernen als Begriff nicht in den Lehrplänen präsent, diese stellen jedoch Rahmenlehrpläne dar und die darin festgelegten Bildungsziele stehen Anliegen und Zielen aus dem Globalen Lernen nicht entgegen (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010). So wird etwa die Entfaltung von Werten wie Humanität, Toleranz, Solidarität, Frieden, Umweltbewusstsein und Gerechtigkeit im Lehrplan betont. Die Kinder sollen Offenheit für andere Kulturen und Denkweisen erwerben, sie sollen sich existenzieller Probleme der Menschheit bewusst werden und der Unterricht soll zu Kritik- und Handlungsfähigkeit sowie einem Verständnis für Menschenrechte und Demokratie beitragen. Eine besondere Rolle spielt das interkulturelle Lernen, welches nicht nur als Kennenlernen einer anderen Kultur verstanden wird, sondern vielmehr als gemeinsam gelebter Prozess der Entdeckung von Vielfalt und deren Wertschätzung (Hartmeyer 2007: 139f). Abgesehen davon existiert die Initiative der Global Education Primary Schools. Diese umfasst aktuell 15 Volksschulen und versteht Globales Lernen vorrangig als Heranführung an Fremdsprachen und IT-Kenntnisse, allerdings gehören zu ihren Anliegen beispielsweise auch Weltoffenheit und interkulturelles Verständnis. Nicht zuletzt hat das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur im Jahr 2006 eine Materialmappe mit dem Titel „Globales Lernen – Theorie, Didaktik, Methoden“ herausgegeben. Diese wendet sich an Lehrerinnen und Lehrer und bietet Anregungen für die Unterrichtsgestaltung (Interview H. Hartmeyer, 11.6.2010) und (BMUKK - Medienpool).

Betrachtet man nun die Lehrpläne der Sekundarstufe I, so zeigt sich ein ähnliches Bild wie auf Ebene der Volksschulen. Auch hier wird der Begriff Globales Lernen nicht explizit erwähnt, allerdings lassen die angestrebten Bildungsziele Raum für Anliegen aus dem Globalen Lernen (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010). Dazu gehören etwa unabhängiges und kritisches Denken, Entwicklung der Persönlichkeit, Reflexion über Wertehaltungen sowie Bewusstsein für Politik, demokratische Rechte und soziale Verantwortung (North-South-Centre 2006: 34f). Wie für die Volksschulen, so wurde auch für die Sekundarstufe vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eine Materialmappe zum Globalen Lernen publiziert, welche in Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen vorgestellt wird und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung bietet. Insgesamt hat bis jetzt keine strukturierte Integration des Globalen Lernens in die Sekundarstufe stattgefunden, allerdings kann es für das Globale Lernen Raum geben (etwa im Fremdsprachenunterricht, in den Fächern Geschichte und Sozialkunde, Religion oder Geographie und Wirtschaftskunde), dies ist abhängig vom Engagement der beteiligten Lehrkräfte (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010).

Auf Hochschulebene im Bereich der Universitäten ist das Globale Lernen in Österreich aktuell schwach verankert. So gibt es weder einen Lehrstuhl noch verpflichtende Lehrveranstaltungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, auch Forschungstätigkeiten finden kaum statt. Dies hängt zum Teil mit der mangelnden Finanzierung zusammen. Bestehende Lehrveranstaltungen gehen auf die Initiative von Einzelpersonen zurück. An den pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich, Wien und der Steiermark werden für angehenden Lehrerinnen und Lehrer Module oder Lehrgänge zum Globalen Lernen angeboten, in anderen Bundesländern haben diesbezügliche Gespräche noch keinen Erfolg gezeigt. Insgesamt gibt es im Bereich der Hochschulen noch keine strukturierte Integration des Globalen Lernens (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010).

2.3.4 AKTEURINNEN UND AKTEURE IM NON-FORMALEN BEREICH

Zu den wichtigsten Akteurinnen und Akteuren im Globalen Lernen im non-formalen Bereich zählt Baobab. Dabei handelt es sich um das größte Ressourcenzentrum zum Globalen Lernen in Österreich mit Büchern, Filmen, Spielen und Unterrichtsmaterialien. Darüber hinaus werden Fachberatung und Seminare zum Globalen Lernen angeboten. Zudem stellt Baobab seine Ressourcen kleineren Bibliotheken in den österreichischen Bundesländern zur Verfügung, damit ist ein flächendeckendes Angebot mit Materialien zum Globalen Lernen gewährleistet (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010) und (Baobab – Unsere Organisation).

Außerdem soll an dieser Stelle KommEnt als Kontaktstelle zum Globalen Lernen genannt werden. KommEnt ist Mitglied in der Strategiegruppe Globales Lernen, führt Evaluierungen im Bildungsbereich durch und ist für die Abwicklung von Förderprojekten zur entwicklungspolitischen Bildung aus den Mitteln des Bundesminiseriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) zuständig. Aktuell bietet KommEnt einen Lehrgang zum Globalen Lernen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in NGOs an. Zudem ist derzeit eine umfangreiche Homepage mit wissenschaftlichen Artikeln und Links in Vorbereitung (www.globaleslernen.at) (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010).

Auch die Südwind-Agentur bezeichnet ihre Arbeit im Bildungsbereich als konzeptionell dem Globalen Lernen verschrieben. Vorrangig werden Workshops abgehalten, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich. Thematisch orientieren sich diese etwa an Produkten des Fernhandels. Zudem werden über die Pädagogischen Hochschulen für Lehrende Aus- und Fortbildungen zum Globalen Lernen angeboten (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010).

Darüber hinaus kann die Welthausgruppe, welche in nahezu allen Bundesländern vertreten ist, als Akteurin des Globalen Lernens betrachtet werden. Zentrales Element in ihrem Bildungsangebot ist das Gästeprogramm. Dabei werden jährlich Menschen aus so genannten Entwicklungsländern nach Österreich eingeladen, diese sind im Rahmen von

schulischen und außerschulischen Workshops zu Entwicklungsthemen tätig (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010).

2.4 ZUSAMMENFASSUNG

Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl pädagogischer Ansätze, die sich mit der Globalisierung auseinandersetzen. Außerdem wird mit Globalem Lernen ein Konzept zukunftsorientierter und zeitgemäßer Allgemeinbildung bezeichnet. Als Begründung gilt die Annahme, dass sich durch die Globalisierung neue Herausforderungen ergeben haben, auf die das herkömmliche Bildungssystem nicht ausreichend vorbereitet. Politische und gesellschaftliche Veränderungen im globalen Kontext haben zu einem paradigmatischen Wandel von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen beigetragen. Auch in Österreich ging man von einer isolierten Betrachtung der so genannten Entwicklungsländer zu einer Analyse globaler Zusammenhänge über, in die auch die Länder des Nordens eingebunden sind. Auf staatlicher Ebene spielen verschiedene österreichische Ministerien und öffentliche Stellen eine Rolle für das Globale Lernen, darunter das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur oder das Ministerium für europäische und internationale Angelegenheiten. Außerdem haben die Zusammenarbeit und der Austausch mit internationalen Partnerinnen und Partnern, etwa mit GENE, bedeutenden Einfluss auf die Situation des Globalen Lernens in Österreich. In den Lehrplänen des formalen Bildungssystem wird der Begriff Globales Lernen auf Volksschulebene und in der Sekundarstufe nicht explizit erwähnt, allerdings stehen die angestrebten Bildungsziele Anliegen aus dem Globalen Lernen grundsätzlich nicht entgegen. Auf Hochschulebene steht eine strukturierte Integration des Globalen Lernens noch aus. Im non-formalen Bereich zählen Baobab, KommEnt, die Welthausgruppe und die Südwind-Agentur zu den wichtigsten Akteurinnen und Akteuren.

3 KONZEPTIONEN VON GLOBALEM LERNEN

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick über generelle Schematisierungen von Ansätzen des Globalen Lernens gegeben. Danach werden konkrete Konzeptionen verschiedener Akteurinnen und Akteure bzw. einzelner Wissenschafterinnen und Wissenschafter vorgestellt. Den verschiedenen Ansätzen des Globalen Lernens wird ein eigener Abschnitt gewidmet, um basierend darauf das Verständnis von Globalem Lernen herausarbeiten zu können, das in dieser Arbeit gelten soll. Dieser Konzeption kommt eine zentrale Bedeutung zu, da sie in den nachfolgenden Kapiteln als Grundlage für die Bearbeitung der Forschungsfragen dienen wird. Die Ausführungen zu den verschiedenen Konzeptionen von Globalem Lernen sollen daher das Thema dieser Arbeit besonders berücksichtigen, also mögliche Anschlussstellen im Globalem Lernen für Kommunikation und Soziale Kompetenz.

3.1 SCHEMATISIERUNGEN VON KONZEPTIONEN DES GLOBALEN LERNENS

Im vorangegangenen Abschnitt wurde ein Überblick über verschiedene Akteurinnen und Akteure aus dem Globalen Lernen, über involvierte Ministerien und öffentliche Stellen sowie über das Globale Lernen im formalen Schulsystem gegeben. Ebenso vielfältig wie die beteiligten Akteurinnen und Akteure sind die Konzeptionen im Diskurs um das Globale Lernen. So erklärt etwa Neda Forghani-Arani, dass es ein „breites Spektrum an pädagogischen Ansätzen gibt, die auch gravierende Unterschiede aufweisen“ (Forghani-Arani 2005: 9), ebenso wie Klaus Seitz (Seitz 2002: 366).

Einerseits sind die konzeptuellen Unterschiede in der relativen Neuheit des Globalen Lernens begründet (Forghani-Arani 2005: 5), andererseits wird die Vielfalt der Ansätze als zentral für das Globale Lernen betrachtet. So treten etwa Helmuth Hartmeyer und Neda Forghani-Arani für einen pluralistischen Zugang ein, da der Gegenstand des Globalen Lernens die ganze Welt in all ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit umfasst. „Es geht um nicht mehr und nicht weniger als die Welt, um Milliarden von Menschen, um die Beziehungen zwischen allen Gesellschaften, Kulturen, Religionen.“ (Hartmeyer o.J.a:

o.S.) Daher, so Neda Forghani-Arani, sollte ein Bildungskonzept, in dessen Rahmen ein so weites Feld behandelt werden soll, auch selbst diese Pluralität widerspiegeln (Forghani-Arani 2005: 9). Hanns-Fred Rathenow drückt dies noch radikaler aus: „…eine allumfassende Theorie globalen Lernens kann nicht angestrebt werden, sie würde sich selbst ad absurdum führen." (Rathenow 2000: o.S.) Die Diskussion um das Konzept hinter dem Begriff Globales Lernen ist also rege und offen (Hartmeyer 2008: 247).

Verschiedenen Wissenschafterinnen und Wissenschafter haben den Versuch gemacht, die Trennungslinien zwischen den unterschiedlichen Auffassungen nachzuzeichnen.

Laut Klaus Seitz umschließt das Spektrum der Konzeptionen einerseits „eher bescheidenere Varianten" (Seitz 2002: 366), die sich auf die fachdidaktische Erschließung der Globalisierung und ihrer Herausforderungen beschränken, etwa in der Geographiedidaktik. Andererseits existiert das Verständnis von Globalem Lernen als grundlegende Dimension einer zeitgemäßen Allgemeinbildung, in dessen Rahmen die Forderung nach einer tiefgreifenden Veränderung der Bildung im Horizont der Weltgesellschaft gestellt wird (Seitz 2002: 366). „Das weitreichendste Verständnis Globalen Lernens kommt in jenen pädagogischen Theorien zum Ausdruck, die für einen grundlegenden Paradigmenwechsel plädieren und Globales Lernen als Konsequenz der pädagogischen Anwendung des ganzheitlichen holistischen Paradigmas definieren." (Seitz 2002: 366) Zwischen diesen beiden Polen, so Klaus Seitz, gibt es zahlreiche Modelle, die jeweils verschiedene Elemente betonen. Dies könne beispielsweise im Bereich der Methodik passieren, wo der Fokus entweder mehr auf ganzheitliche und innovative Lernformen gelegt werde oder im Bereich der ethischen Lernziele – wie der Ermittlung globaler Wertmaßstäbe etc. (Seitz 2002: 366f). Uneinigkeit herrsche zudem, ob Globales Lernen die Zusammenschau bestehender Arbeitsfelder darstellt (Friedenspädagogik, Umweltpädagogik etc.) oder einen gänzlich neuen pädagogischen Arbeitsbereich (Seitz 2002: 366). Werner Wintersteiner legt beispielsweise das Globale Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik dar (Hartmeyer 2007: 68).

Helmuth Hartmeyer unterscheidet ebenfalls zwei generelle Richtungen im Globalen Lernen. Manche Ansätze konzentrierten sich auf ein entwicklungspolitisches Ziel, nämlich „über Information und Bewusstseinsbildung zu einer gerechteren Welt und zu Nachhaltiger Entwicklung beizutragen“. Andere dagegen verfolgten primär ein pädagogisches Ziel: Mittels Reflexion und Kommunikation soll zum „Nachdenken über die gegenwärtige Situation in der Welt und die eigene Praxis“ angeregt werden (Hartmeyer 2007: 202).

Annette Scheunpflug bezeichnet den Umgang mit Normativität als zentral und unterscheidet Auffassungen des Globalen Lernens, die das handlungstheoretische Paradigma in den Mittelpunkt stellen, von Ansätzen, welche systemisch-evolutionär geprägt sind. Typisch für das handlungstheoretische Paradigma wären ein „holistisches Welt- und Menschenbild“ (Scheunpflug 2008: 11) sowie normative Bildungsziele, zu denen Globales Lernen führen soll. Zu letzteren gehören etwa „solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht usw.“ (Scheunpflug 2008: 11).

Konzeptionen im Rahmen des handlungstheoretische Paradigmas werden jedoch von Vertreterinnen und Vertretern systemtheoretisch orientierter Ansätze kritisiert „da sie als normative ‚Postulativpädagogik‘ bzw. aufgrund ihres hohen ‚Moralingehalts‘ das Anliegen, über die Komplexität der Einen Welt aufzuklären, potenziell verfehlen würden“ (Scheunpflug 2008: 11). Im Rahmen der systemisch-evolutionären Ansätze dagegen wird die Globalisierung systemtheoretisch analysiert und Niklas Luhman folgend als Entwicklung zur Weltgesellschaft verstanden. Außerdem werden anthropologische und lerntheoretische Aspekte einbezogen. Zu den wesentlichen Merkmalen des systemisch-evolutionär begründeten Verständnisses von Globalem Lernen zählt Annette Scheunpflug die folgenden Aspekte:

Zunächst wird die Komplexität der Weltgesellschaft betont. Als zentrale Eigenschaften werden die „Entgrenzung des Raums“ sowie eine „Komplexitätssteigerung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive“ bezeichnet. So veralte beispielsweise Wissen immer

rascher und der schneller werdende soziale Wandel bewirke ein unmittelbares Nebeneinander von Bekanntem und Unvertrautem. Das abstrakte Denken wird als Weg betrachtet um dieser Komplexitätssteigerung begegnen zu können.

Als zweites Merkmal der systemisch-evolutionär geprägten Ansätze nennt Annette Scheunpflug die Orientierung im Nahbereich. Der Mensch und seine Sinne sind biologisch auf die Wahrnehmung im Nahbereich angelegt, daher gestaltet sich das Erkennen von und der Umgang mit Komplexität und globalen Vernetzungen nicht einfach, denn auch die Problemlösefähigkeit ist auf den Nahbereich konzentriert. Dies schafft allerdings Probleme im Hinblick auf ethisches Handeln in größeren Kontexten bzw. im globalen Kontext. Daher wird die Entwicklung einer „abstrakten Sozialität" als bedeutungsvoll erachtet.

Drittes zentrales Element der oben genannten Richtung des Globalen Lernens ist die Berücksichtigung lerntheoretischer Aspekte: Lernen wird nicht als Vermittlung oder Beibringen von Informationen und Werten verstanden, sondern vielmehr als von den Lernenden selbstgesteuert Prozess: „Pädagogik hat keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden." Lernen wird daher als autopoietischer Prozess verstanden, der sich von Mensch zu Mensch unterscheidet. Lernarrangements können diesen Prozess anregen, aber nicht determinieren. Daraus erschließt sich auch die Kritik an Lernangeboten mit normativem Hintergrund, welche „Lernprozesse im Sinne von Einstellungs- und Verhaltensänderungen" steuern wollen (Scheunpflug 2008: 11f).

Zwar, so Annette Scheunpflug, dürften diese Aspekte für Praktikerinnen und Praktiker des Globalen Lernens explizit kaum eine Rolle spielen, dennoch haben sie großen Einfluss auf die Umsetzung und die praktische Arbeit mit Globalem Lernen, etwa bei der Gestaltung und der Form von Lernmaterialien (Scheunpflug 2008: 12).

Annette Scheunpflug weist außerdem darauf hin, dass man Globales Lernen streng von Informationsarbeit bzw. Advocacy- und Lobbyarbeit abgrenzen müsse. Während ersteres auf die Beseitigung von Wissensdefiziten und die Werbung für

Entwicklungszusammenarbeit ziele und zweites eine Veränderung von Politik und die Mobilisierung von Bürgerinnen und Bürgern herbeiführen will, geht es beim Globalen Lernen um die Initiierung von Lernprozessen, die Individuen bei ihrem Leben in einer komplexen globalen Gesellschaft hilfreich sein sollen (Scheunpflug 2008: 14f).

3.2 KONKRETE KONZEPTIONEN VON GLOBALEM LERNEN

3.2.1 VENRO

VENRO, der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen, hat im Jahr 2000 vier Grundsätze zum Globalen Lernen veröffentlicht, die das Verständnis seiner Vertreterinnen und Vertreter zusammenfassen.

Als Leitbild gilt die nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung. Ziel ist die „Emanzipation der Individuen". Als Grundlage für das Globale Lernen werden das „Leitbild menschlicher Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit" sowie die „Parteinahme für die Leidtragenden des Globalisierungsprozesses" genannt (Scheunpflug 2008: 11). Zweitens soll es um eine „zukunftsfähige Entwicklung in globaler und lokaler Perspektive" sowie um globale Verflechtungen und Perspektivwechsel gehen. Methodisch sollen dabei ganzheitliche, vielfältige und partizipatorische Methoden sowie die neuen Medien zum Einsatz kommen. Lernprozesse sollen den Nahbereich der Lernenden berücksichtigen (Scheunpflug 2008: 12). Als viertes Element wird die solidarische Handlungskompetenz genannt: „Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität." (VENRO 2000: 10, zitiert nach Scheunpflug 2008: 12)

Im Rahmen von Annette Scheunpflugs Zweiteilung in handlungstheoretische bzw. evolutionär-systemtheoretisch geprägte Ansätze von Globalem Lernen lässt sich VENROs Konzeption ersteren zurechnen, da Bildung bzw. Lernen als Mittel für Überzeugungsarbeit betrachtet werden, welche politischen Wandel herbeiführen sollen. Darüber hinaus stehen die normativen Lernziele erstens im Widerspruch mit dem Anspruch auf Emanzipation und selbstgesteuertem Lernen und zweitens stellt sich die

Frage, wie mit normativen Handlungsanleitungen einer hochkomplexen Welt begegnet werden soll (Asbrand 2002: 16).

3.2.2 HANNS-FRED RATHENOW UND DAVID SELBY

Hanns-Fred Rathenow und David Selby definieren ihr Verständnis von Globalem Lernen wie folgt: „Unserer Auffassung nach ist Globales Lernen transformatorisches, das heißt auf persönliche und gesellschaftliche Veränderungen gerichtetes Lernen, das sich explizit gegen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien und strukturelle Gewaltverhältnisse auf nationaler und internationaler Ebene wendet." (Rathenow/Selby 2003: 9) Globales Lernen wird als Spielart politischer Bildung verstanden, in der auf Inhalte der Umwelt-, der Frieden und der Menschenrechtserziehung sowie der entwicklungspolitischen Bildung zurückgegriffen wird. Als zentral für die Lernprozesses werden fünf miteinander verknüpfte Dimensionen genannt: Systembewusstsein (system's consciousness); Perspektivbewusstsein (perspective consciousness); Bewusstsein universellen Beteiligtseins; Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen („global litercy"); Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen (process mindedness) (Rathenow 2000: o.S.)
Hanns-Fred Rathenow und David Selby verstehen Globales Lernen generell als „emanzipatorisch[e], auf politische und gesellschaftliche Partizipation hin angelegte" Erziehung. Themen aus dem Globalen Lernen sollen quer durch alle Schulfächer thematisiert werden. Interdisziplinarität sowie vernetztes Denken spielen eine zentrale Rolle, methodisch sollen ganzheitliche Ansätze eingesetzt werden (Rathenow 2000: o.S.).
Annette Scheunpflug rechnet Hanns-Fred Rathenows und David Selbys Konzeption des Globalen Lernens zu den handlungstheoretischen Ansätzen, da sie Globales Lernen als Gegenmittel zu wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Missständen verstehen und entwicklungspolitische Ziele im Mittelpunkt stehen. Außerdem kann kritisch gefragt werden, wie sich die hohe Normativität mit dem Anspruch der emanzipatorischen Erziehung verbinden lässt (Scheunpflug 2008: 11).

3.2.3 ÖSTERREICHISCHE STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN

Die Strategiegruppe Globales Lernen betrachtet Globales Lernen als pädagogisches Konzept, bei dem globale Themen und Fragen aus den Bereichen der entwicklungspolitischen Bildung, der Umwelt- Friedens- und Menschrechtserziehung sowie des interkulturellen und interreligiösen Lernens eingebunden werden. Im Rahmen des Globalen Lernens soll außerdem Wissen über die Welt und globale Vernetzungen vermittelt und verantwortliches Handeln im Sinne global nachhaltiger Entwicklung gefördert werden. Drittens wird Globales Lernen als Persönlichkeitsbildung bzw. als soziales Lernen im Kontext der Globalität verstanden. Globale Fragen und Themen sollen dabei grundlegende Dimension aller Bildungsebenen sein. Zentral ist die Reflexion über globale Vernetzungen, betont werden außerdem Persönlichkeitsentwicklung und Soziales Lernen im Horizont der Weltgesellschaft. Methodisch setzt die Strategiegruppe erstens auf Lernen im Nahbereich unter Einbindung persönlicher Erfahrungen der Lernenden - etwa „Produkte des täglichen Lebens und ihre globalen Bezüge“ oder „Bilder in den Medien“ (Strategiegruppe Globales Lernen – Folder). Darüber hinaus sollen möglichst vielfältige Methoden und Lernformen zum Einsatz kommen. Drittens legt die Strategiegruppe im Rahmen des Lernprozesses Wert auf offenen Rahmenbedingungen. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise die Wertschätzung verschiedener Standpunkte, kooperative Unterrichtsformen und multiperspektivische Zugänge genannt (Strategiegruppe Globales Lernen – Folder) und (BMUKK/Strategiegruppe Globales Lernen: Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem)

3.2.4 NEDA FORGHANI-ARANI

Neda Forghani-Arani bezeichnet Globales Lernen als Teil einer „längst fälligen pädagogischen Neuorientierung entsprechend der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung.“ (Forghani-Arani 2005: 10). Globales Lernen versteht sie als Bildungsauftrag „zur Förderung mündiger, verantwortungsbewusster, lernfähiger und mitgestaltungsfähiger

WeltbürgerInnen“ und als „pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft“ (Forghani-Arani 2005: 8f). Da Wissen immer schneller veraltet, soll an die Stelle reines Faktenlernens der Erwerb von Fähigkeiten treten, die generatives, selbstständiges und situationsadäquates Lernen erlauben. Ziel soll sowohl sein, Kompetenzen und Fähigkeiten für die Gestaltung des persönlichen Lebens zu erwerben als auch fähig zu sein, sich aktiv und verantwortlich an der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu beteiligen (Forghani-Arani 2005: 8). Neda Forghani-Arani weist explizit daraufhin, dass dies nicht mit einem vorgeschriebenen Ausgang des Lernprozesses bzw. einem erwünschten Handlungsergebnis gleichgesetzt werden kann: Die Lernenden sollen Kompetenzen erwerben, „die dem Individuum die Fähigkeit verschaffen, entsprechend den Anforderungen zu agieren – *allerdings unabhängig davon; ob es dies dann auch tatsächlich tut oder nicht*. [Hervorhebung der Verf.]“ (Forghani-Arani 2005: 8) Insgesamt sollte dabei das Selbstwertgefühl der Lernenden „als Grundlage aktiver und verantwortlicher Beteiligung sowie Wertschätzung unterschiedlicher Standpunkte“ einbezogen werden. Es geht also um eine Stärkung des Ichs unter gleichzeitiger Förderung der Offenheit gegenüber anderen Perspektiven (Forghani-Arani 2005: 9).

Neda Forghani-Arani hat eine Übersicht aus Fähigkeiten und Kompetenzen erstellt, die ihr für die Anliegen aus dem Globalen Lernen geeignet scheinen:

SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR GLOBALES LERNEN			
	Räumliche Komplexitätssteigerung	**Zeitliche Komplexitätssteigerung**	**Soziale Komplexitätssteigerung**
Sach-kompetenzen	Fach- und Methoden-Kompetenzen Globale Sichtweise Vernetztes Denken Kreatives und laterales Denken	Lernfähigkeit Historische Kompetenz Antizipationsvermögen Flexibilität	Umgang mit unterschiedlichen Sprachen (auch Körper-sprachen) Umgang mit Nichtverstehen Aufbau von Werthaltungen Multiperspektivität
Sozial-kompetenzen	Interkulturelle Kompetenz	Anschlussfähigkeit Innovationsfähigkeit Konfliktfähigkeit	Kommunikative Kompetenzen Kooperationsfähigkeit Empathievermögen
Selbst-kompetenzen	Gerechtigkeitssinn Handlungs- und Urteilsvermögen	Umgang mit Wandel Erinnerungs- und Utopiefähigkeit Flexibilität Gestaltungskompetenz Selbstreflexionsvermögen	Selbstvertrauen Entscheidungsvermögen Identitätskompetenz Solidaritätsfähigkeit

Abbildung 1: Schlüsselkompetenzen für Globales Lernen (Forghani-Arani 2005: 9)

Für die Umsetzung der Inhalte des Globalen Lernens schlägt sie ganzheitliche, interdisziplinäre, partizipatorische und handlungsorientierte Methoden vor. Neben der kognitiven sollen auch sinnliche, affektive und soziale Dimensionen ausreichend Berücksichtigung in den Lernprozessen finden. Darüber hinaus sollen Lernprozesse in der Lebenswelt der Lernenden ansetzen (Forghani-Arani 2005: 9).

In Bezug auf die Methodik nennt Neda Forghani-Arani zunächst kooperative Unterrichtsformen und erfahrungsvermittelnde Übungen wie Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Planspiele und Lernstationen. Selbsterfahrung und selbstständiges Lernen sollten ausreichend Platz finden. Außerdem weist sie darauf hin, dass auch Imagination, Intuition und Emotionalität in Form von Fantasie-Reisen und geleiteten Visualisierungen im Rahmen des Globalen Lernens berücksichtig werden sollten (Forghani-Arani 2005: 9).

3.2.5 ANNETTE SCHEUNPFLUG UND BARBARA ASBRAND

Annette Scheunpflug beschreibt Globales Lernen als „…die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft. Globales Lernen reagiert damit auf die

Lernherausforderungen, die sich mit der zunehmenden Globalisierung der Welt ergeben." (Scheunpflug 2000: 315) Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug nennen drei relevante Dimensionen des Globalen Lernens. Erstens die sachliche Perspektive, deren Themenbereiche sich auf globale Vernetzungen beziehen. Als Leitbild gilt die Idee der globalen Gerechtigkeit (Asbrand/Scheunpflug 2005: 469). Allerdings wird davor gewarnt normative Vorstellungen absolut setzen zu wollen, da dies zu Ungerechtigkeit und Unterdrückung beitragen kann (Asbrand 2002: 13). Zweitens wird im Rahmen der räumlichen Perspektive Bezug auf lokale, regionale und globale Verflechtungen genommen. Drittens wird die soziale Perspektive angeführt: Lernende sollen Fähigkeiten erwerben, die für die Lebensgestaltung im Horizont der Weltgesellschaft notwendig sind (Asbrand/Scheunpflug 2005: 469).

Der Gegenstand des Globalen Lernens umfasst also nicht nur die „Dritte Welt" sondern globale politische, ökologische und soziale Zusammenhänge, in die auch die Länder des Nordens eingebunden sind (Asbrand/Scheunpflug 2005: 469). Der Unterschied zu anderen Konzeptionen von Globalem Lernen besteht darin, dass Globales Lernen „als Reaktion auf *Lernherausforderungen* [Hervorhebung von H. Hartmeyer] beschrieben wird und nicht als Antwort auf die sogenannte Globalisierung selbst" (Hartmeyer 2007: 14).

Barbara Asbrand kritisiert handlungstheoretische Zugänge zum Globalen Lernen bzw. zur entwicklungspolitischen Bildung aus systemisch-evolutionärer Sicht: „Das Problem normativer (Erziehungs-)Ziele unter postmodernen Bedingungen ist, dass es keine Metatheorie gibt, die ihre allgemeingültige Legitimität begründen könnte. […] Die Gefahr ist also groß, dass die pädagogischen Konzepte als Postulativpädagogik moralisch empfunden werden und bei den Adressaten und Adressatinnen […] Abwehr und Desinteresse verursachen." (Asbrand 2002: 14) Auch die weit verbreitete Annahme, man könne durch didaktische Instrumente einen Bewusstseinswandel und in weiterer Folge einen gesellschaftlichen Wandel herbeiführen, gelte als überholt (Asbrand 2002: 14).

Als zentrales Anliegen im Globalen Lernen bezeichnet Barbara Asbrand „den Umgang mit Komplexität einzuüben“ (Asbrand 2002: 15). Denn: „Die Aufgabe Globalen Lernens ist es nicht, die Welt zu verbessern, sondern Jugendliche zu befähigen, in einer komplexen Weltgesellschaft [und in einer nicht vorhersehbaren Zukunft] zu leben.“ (Asbrand 2002: 15 und 18) Da die Komplexität der Weltgesellschaft die evolutionär auf den Nahbereich fokussierte Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen überfordert, können die Lernenden durch Lernprozesse und abstraktes Denken ihre Eigenkomplexität ausweiten, mit dem Ziel, auf ungewisse Situationen reagieren und Widersprüche aushalten zu können. Statt vorgegebenen Lernzielen und fixen Inhalten wird der Erwerb von fachlichen, persönlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen vorgeschlagen (Scheunpflug/Schröck 2000: 7f):

-die Fähigkeit mit Komplexität, Nichtwissen und Unsicherheit umzugehen
-Handlungs- und Reflexionskompetenz
-Kompetenzen des Argumentierens und Beurteilens
-soziale und kommunikative Kompetenzen
-die Fähigkeit, Wiedersprüche auszuhalten und eindimensionale Lösungen zu vermeiden
-intellektuelle Auseinandersetzung mit komplexer Welt, Üben von abstraktem Denken
(Asbrand 2002: 18)

Die Lernenden sollen dabei im Mittelpunkt der Lernprozesse stehen. Es komme nicht so sehr auf Antworten oder Lösungen für globale Problemstellungen an, sondern vielmehr auf eine fragende Haltung, die Reflexion fördert und die Lernenden dazu anregt, eigene Ideen zu entwickeln. Denn Pädagogik habe die vorrangige Aufgabe, Lernende auf ihrem Weg zu begleiten und Lernräume zu schaffen, „in denen eigenständiges aktives Lernen […] möglich ist“ (Asbrand 2002: 17f).

3.2.6 KLAUS SEITZ

Klaus Seitz bezeichnet Globales Lernen als „pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft“ (Seitz 2002: 376). Ziel ist es, die

Wahrnehmung der Lernenden für die eigene „multikulturellen Lebenswirklichkeit, die längst in globale Zusammenhänge verflochten ist“ zu schärfen (Seitz 2008: 6). Subjekt und System sollen zusammen gedacht werden. Statt Anpassung oder Widerstand stehen zwei Pole, nämlich die „Anschlussfähigkeit individueller Kompetenzen und Lebensperspektiven an die Erfordernisse globalisierter Funktionssysteme“ sowie die Förderung des „Eigensinns“ der Lernenden im Zentrum von Lernprozessen (Seitz 2002: 451).

Klaus Seitz schließt sich dem systemtheoretischen Verständnis nach Niklas Luhmann an. Globalisierung wird in diesem Sinn als Diskurs verstanden, der die Wahrnehmung und die Handlungen der Akteurinnen und Akteure entscheidend bestimmt, „unabhängig von dem Ausmaß der unterstellten Globalisierungsprozesse“ (Seitz 2002: 96). Außerdem weist Klaus Seitz auf die Bedeutung der Ebenen der Beobachtung zweiter und dritter Ordnung im Rahmen des Globalen Lernens hin. Die Beobachtung dritter Ordnung bezeichnet Klaus Seitz nach Niklas Luhmann als „Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit der Beobachtung zweiter Ordnung“ (Seitz 2002: 44). Während also die 2. Ebene die Beobachtung einer Situation oder eines Sachverhalts darstellt, ist die 3. Ebene mit der Reflexion darüber gleichzusetzen, durch welche Bedingungen und Beschränkungen die Beobachtung (2. Ebene) zustande kommen konnte und wodurch sie beeinflusst wird. Es handelt sich also um die Beobachtung der Beobachtung. Darauf wird in den Kapiteln 4,5 und 6 Bezug genommen.

Zentral in der Systemtheorie nach Niklas Luhmann ist Kommunikation, im Sinne einer „Folge von drei verschiedenartigen Selektionen, der Mitteilung, der Information und des Verstehens der Differenz zwischen Information und Mitteilung“ (Seitz 2002: 121). Kommunikation wird als systemkonstituierendes Element verstanden. Daher kommt auch der kommunikativen Anschlussfähigkeit große Bedeutung zu (Seitz 2002: 121): „Eine hohe kognitive Anschlussfähigkeit geht mit der Steigerung der Adaptabilität einher.“ Dies bedeute „die Fähigkeit zur Bereitstellung einer Bandbreite anschlussfähiger Varianten,

d.h. im sozialen System von alternativen Kommunikationsofferten“ (Seitz 2002: 426). Daher bezeichnet Klaus Seitz das Einüben von Reflexion und Abstraktion im Rahmen des Globalen Lernens als ein zentrales Element (Seitz 2002: 144). Gleichzeitig warnt er davor, Globales Lernen nur auf kognitive Lernprozesse reduzieren zu wollen und damit die „Vielschichtigkeit mentaler Prozesse und menschlicher Erfahrungsweisen zu vernachlässigen“ (Seitz 2002: 428).

Große Bedeutung hat für Klaus Seitz auch der Umgang mit Differenz. Erstens geht es um Erkenntnisgewinn durch Differenzierung menschlicher Erfahrungsweisen: „Einheit und Identität [sind] nur die andere Seite von Verschiedenheit und Nicht-Identität und nur durch die Markierung einer Differenz bestimmbar“ (Seitz 2002: 404). Zweitens soll mit der Differenz selbst kritisch und kreativ umgegangen werden (Seitz 2002: 243). Grenzen würden oft an der nationalstaatlicher Zugehörigkeit, Ethnizität und der kulturellen Identität festgemacht. Kritisches Hinterfragen der Differenz bedeute nicht, sie zu löschen sondern „die Art und Weise der Grenzziehung zu dekonstruieren“ (Hartmeyer 2004: 9), im Bewusstsein, dass sich Fremdes und Vertrautes gegenseitig bedingen (Seitz 2002: 444). Daher sollte ein zentraler Aspekt im Globalen Lernen - sowohl in Bezug auf die Didaktik als auch als Lernziel - “den eigenen Kontext im Bewusstsein seiner Begrenztheit immer wieder zu überschreiten“ (Seitz 2002: 460).

Zudem weist Klaus Seitz explizit darauf hin, dass die ausschließliche Auseinandersetzung mit globalen Themen nicht ausreicht, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Kompetenzen für den Umgang mit Globalität zu erwerben. „Über globale Fragen kann man auch lernen, wenn man nicht über globale Fragen lernt.“ (Seitz 2002: 461)

Zuletzt betont Klaus Seitz den offenen Ausgang aller Lernprozesse: Mit dem Globalen Lernen sollte man zunächst darauf abzielen, die Lernenden dabei zu begleiten Kompetenzen zu entwickeln, die in Bezug auf das Leben in einer komplexen Realität hilfreich sind. „Inwieweit dieser Bildungsprozess zur Humanisierung der weltgesellschaftlichen Verhältnisse führen kann“ hänge von den Individuen ab. „Dies

kann mit den Mitteln der Pädagogik zwar beobachtet und reflektiert werden, entzieht sich aber dem pädagogischen Handeln." (Seitz 2002: 464)

3.2.7 HELMUTH HARTMEYER

Helmuth Hartmeyer zufolge soll im Rahmen des Globalen Lernens die Fähigkeit gefördert werden globale Zusammenhänge sowie die eigenen Bezüge zur Globalität wahrzunehmen (Hartmeyer 2004: 11f). Er schließt sich dem weiter oben genannten Verständnis von Annette Scheunpflug an, die Globales Lernen als pädagogische Reaktion auf Lernherausforderungen im Rahmen der Entwicklung zur Weltgesellschaft bezeichnet. Im Zentrum von Lern- und Kommunikationsprozessen stehen Bereiche wie die internationale Gerechtigkeit, gesellschaftliche Multikulturalität, Umwelt, Frieden und Wachstum (Hartmeyer o.J.b: o.S.).

Helmuth Hartmeyer kritisiert die Instrumentalisierung von Bildung bzw. der lernenden Menschen, sei es für politische Zwecke oder für ein „Fitmachen für den globalisierten Markt" (Hartmeyer 2007: 12 und 14). Die Auseinandersetzung mit den oben genannten Themenbereichen soll daher nicht auf eine Verbesserung der Gesellschaft zielen sondern dazu beitragen, die Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten des Individuums im Globalen Kontext zu erweitern (Hartmeyer o.J.b: o.S.).

Als sinnvoll und hilfreich für ein selbstbestimmtes Leben in der Weltgesellschaft betrachtet Helmuth Hartmeyer die folgenden Fähigkeiten und Kompetenzen:

-„Die Kompetenz, komplexe, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren

-Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität

-Die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen

-Die Kompetenz zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen

-Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz sich selbsttätig und vernetzt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen“ (Hartmeyer 2007: 258)
-Die Fähigkeit, Komplexität und Widersprüche aushalten zu können (Hartmeyer 2007: 31)
-Verständnis für Polyperspektivität und die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können (Hartmeyer 2007: 24) und (Hartmeyer 2004: 13)

Für Helmuth Hartmeyers Verständnis von Globalem Lernen sind Aspekte der systemischen und der konstruktivistischen Didaktik bzw. die von Annette Scheunpflug genannten lerntheoretischen Aspekte zentral. Er betrachtet Lernen als autopoietischen Prozess und betont die Berücksichtigung des Nahbereichs der Lernenden und ihrer persönlichen Erfahrungen und Voraussetzungen um die Anschlussfähigkeit neuer Lernerfahrungen an das psychische System des Individuums zu erhöhen (Hartmeyer o.J.b: o.S.) und (Hartmeyer 2004: 8f).
Außerdem unterstreicht Helmuth Hartmeyer die Bedeutung des unbewussten Systems für das menschliche Handeln. Dieses werde gegenüber dem sprachlich-bewussten Ich in Lernprozessen meist hochgradig vernachlässigt, sollte aber im Globalen Lernen ausreichend berücksichtigt werden (Hartmeyer 2004: 9) und (Hartmeyer o.J.b: o.S.).
Selbstreflexion und Reflexion über die Welt wird als wesentlicher Bestandteil des Lernens betrachtet. Es geht um entdeckendes Lernen aus einer fragenden Haltung heraus und durch kritische Auseinandersetzung mit Interessen und Erfahrungen. Lernen wird als „gemeinsame […] Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit“ betrachtet, es soll um „Lernen im Handeln und aus dem Handeln heraus“ gehen (Hartmeyer 2004: 9). Daher müssen Lernangebote auf eine Art und Weise gestaltet werden, die die Selbstständigkeit der Lernenden schon während des Lernprozesses zulässt (Hartmeyer 2004: 11).

Insgesamt geht es um ein Lernen im Nahbereich, das die Voraussetzungen der Lernenden einbezieht sowie auf Begegnung und Konkretheit Wert legt (Hartmeyer 2004: 9 und 12). Wünschenswert seien möglichst vielfältige Zugänge als Anschlussmöglichkeiten an die Inhalte. Als angemessen werden ganzheitliche und Disziplinen übergreifende Lernformen betrachtet (Hartmeyer o.J.b: o.S.), etwa Rollen- oder Planspiele sowie Kontakte mit Menschen im Süden (Hartmeyer 2004: 14).

3.3 KONZEPTION DES GLOBALEN LERNENS FÜR DIE VORLIEGENDE ARBEIT

In dieser Arbeit soll eine Konzeption von Globalem Lernen gelten, in der Globales Lernen im Sinne von Neda Forghani-Arani und Klaus Seitz als pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft verstanden wird (Forghani-Arani 2005: 8) und (Seitz 2002: 376).

Darüber hinaus gilt ein systemisch-evolutionäres Verständnis von Globalem Lernen wie es Annette Scheunpflug beschreibt. Dazu gehört erstens die Komplexitätssteigerung als zentrales Merkmal der Weltgesellschaft, zweitens die Orientierung im Nahbereich und drittens die Berücksichtigung der weiter vorne erläuterten lerntheoretischen Aspekte bzw. Elemente aus der konstruktivistischen und systemischen Didaktik. Lernen wird dabei nicht als Vermittlung von Informationen verstanden, sondern als von den Lernenden selbstgesteuerter Prozess (Scheunpflug 2008: 11f) zur wechselseitigen Konstruktion von Bedeutung (Hartmeyer o.J.b: o.S.). Lernarrangements können diesen Prozess anregen, aber nicht determinieren (Scheunpflug 2008: 11f).

Der Gegenstand des Globalen Lernens umfasst nicht (nur) die Länder des Südens, sondern vielmehr globale Vernetzungen und das Zusammenleben verschiedener Menschen im Horizont einer globalisierten Welt (Asbrand/Scheunpflug 2005: 469). Dazu gehören auch eine differenzierte Wahrnehmung der persönlichen Lebenswirklichkeit und deren Bezug zu weltweiten Vernetzungen (Seitz 2008: 6).

Zu den Zielen im Globalen Lernen gehört das Hinbegleiten zu einem Denken und Handeln im Horizont einer komplexen und vernetzen Weltgesellschaft (Seitz 2002: 376). Statt Anpassung oder Widerstand stehen zwei Pole im Zentrum von Lernprozessen, sowohl die „Anschlussfähigkeit individueller Kompetenzen und Lebensperspektiven an die Erfordernisse globalisierter Funktionssysteme“ als auch die Förderung des „Eigensinns“ der Lernenden (Seitz 2002: 451). Der Grad der Anschlussfähigkeit wird bedingt durch die Bandbreite der Zustände und Verhaltensmöglichkeiten, die einem System zur Verfügung stehen. Zentral ist daher die Erweiterung der Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden, das Einüben von abstraktem und systemisch-vernetztem Denken (Seitz 2002: 144) sowie die (gemeinsame) Reflexion über das eigene Selbstverständnis und Handeln (Asbrand 2002: 15 und 18). Daran anknüpfend kommt im Sinn von Klaus Seitz dem konstruktiven Umgang mit Differenz große Bedeutung zu. Dies schließt Erkenntnisgewinn durch Differenzierung sowie kritisches Hinterfragen der Art und Weise der Unterscheidung und Grenzziehung ein und zielt darauf ab, „den eigenen Kontext im Bewusstsein seiner Begrenztheit immer wieder zu überschreiten“ (Seitz 2002: 460). Das „(Sich)Selbst-Bewusstsein“ der Lernenden soll also gestärkt werden unter gleichzeitiger Förderung der Bereitschaft, sich auf andere Sichtweisen einzulassen (Forghani-Arani 2005: 9).
Der Ausgang von Lernprozessen wird als offen verstanden. Denn mit pädagogischen Mitteln kann man die Lernenden zwar dabei begleiten Kompetenzen zu entwickeln, die in Bezug auf das Leben in einer komplexen Realität hilfreich sind. Ob dies zu einer Humanisierung der Weltgesellschaft führt, hängt von den Individuen ab und entzieht sich dem pädagogischen Handeln (Seitz 2002: 464).

Die folgenden fachlichen, persönlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen scheinen für das Globale Lernen angemessen:
-Das Üben von abstraktem, systemisch-vernetzem Denken (Asbrand 2002: 18) und (Seitz 2002: 144)

-Die Kompetenz, komplexe globale Zusammenhänge zu erkennen und kritisch zu reflektieren (Hartmeyer 2007: 258)
-Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität (Hartmeyer 2007: 258)
-Soziale und kommunikative Kompetenzen (Asbrand 2002: 18)
-Die Kompetenz zur Reflexion von Werten und Haltungen (Hartmeyer 2007: 258) und (Asbrand 2002: 18)
-Den eigenen Kontext zu reflektieren und zu überschreiten (Seitz 2002: 444) bzw. die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können (Hartmeyer 2004: 13)
-Die Fähigkeit mit Differenzerfahrungen und Konflikten konstruktiv umgehen zu können (Seitz 2002: 460)
-Die Fähigkeit, mit Komplexität, Ungewissheit und Widersprüchen umgehen zu können (Hartmeyer 2007: 31) und (Asbrand 2002: 18)
-Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz sich selbstbestimmt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen (Hartmeyer 2007: 258)

Anstelle des Nürnberger Trichters ist das Prinzip des entdeckenden Lernens zentral im Globalen Lernen (Hartmeyer 2004: 11). Es geht nicht um vorgeschriebene Antworten, sondern vielmehr um eine fragende Haltung, die Reflexion und die Entwicklung eigener Ideen fördert (Asbrand 2002: 17f). Lernangebote sollten daher so gestaltet werden, dass die Selbstständigkeit der Lernenden schon während des Lernprozesses zugelassen wird (Hartmeyer 2004: 11).
Lernen soll sich nicht nur auf die kognitive Dimension stützen sondern auch das unbewusste System einbeziehen und die soziale Konstruktion von Wissens und Wirklichkeit berücksichtigen (Hartmeyer o.J.b: o.S.) und (Kock 2005: 168). In die Lernprozesse sollen also verschiedene Erfahrungsdimensionen des Menschen einfließen

und Raum zur Entfaltung haben (Seitz 2002: 376). Da Lernen bzw. Wissenskonstruktion als sozialer Prozess betrachtet wird, wird auf kommunikativen Austausch und gemeinsame Reflexion Wert gelegt (Hartmeyer o.J.b: o.S.) und (Hartmeyer 2004: 9 und 12)

Wünschenswert sind vielfältige Zugänge als Anschlussmöglichkeiten an die Inhalte, um auch den nicht-kognitiven Dimensionen und dem unbewussten System Raum zu geben (Hartmeyer 2004: 14). Dazu gehören beispielsweise erfahrungsvermittelnde Übungen wie Simulationen (Strategiegruppe Globales Lernen), Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Planspiele, Lernstationen und Lernzirkel. Außerdem sollen Selbsterfahrung und selbstständiges Lernen Platz haben. Darüber hinaus sollen auch Aspekte ausreichend Berücksichtigung finden, die im herkömmlichen Unterricht kaum beachtet werden, wie Imagination, Intuition und Emotionalität, etwa in Form von Fantasie-Reisen und geleiteten Visualisierungen (Forghani-Arani 2005: 9).

3.4 ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Kapitel standen unterschiedliche Konzeptionen von Globalem Lernen im Zentrum. Zunächst wurden generelle Schematisierungen von Ansätzen des Globalen Lernens vorgestellt, die u.a. nach der Weite des behandelten Feldes, nach den Zielen oder nach theoretischen Zugängen unterschieden werden.

Danach wurden konkrete Konzeptionen verschiedener Akteurinnen/Akteuren und Wissenschafterinnen/Wissenschaftern bzw. Anliegen und Ziele im Rahmen dieser Ansätze herausgearbeitet. VENRO oder Hanns-Fred Rathenow und David Selby vertreten Auffassungen von Globalem Lernen, die der handlungstheoretischen Richtung zuzuordnen sind und ein direktes Engagement für eine gerechtere Welt als Ziel nennen. Dagegen sind die Konzeptionen der Österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen, von Neda Forghani-Arani, Annette Scheunpflug und Barbara Asbrand sowie Klaus Seitz und Helmuth Hartmeyer systemisch-evolutionär geprägt. Generell betonen die

letztgenannten Vertreterinnen und Vertreter des Globalen Lernens die mit der Globalisierung einhergehende Komplexität, lehnen die Instrumentalisierung von Bildung für politische Ziele ab und stellen die Persönlichkeitsbildung der Individuen ins Zentrum der Lernprozesse.

Anschließend wird basierend auf den vorangegangenen Ausführungen die Konzeption von Globalem Lernen herausgearbeitet, die im Rahmen dieser Arbeit gilt, und die in den folgenden Kapiteln als Basis für die Bearbeitung der Forschungsfragen dient. Die Verfasserin schließt sich dabei tendenziell systemisch-evolutionär orientierten Ansätzen an.

4 BILDUNGSKONZEPT KOMMUNIKATION UND SOZIALE KOMPETENZ

In diesem Kapitel geht es um das Bildungskonzept und Unterrichtsfach Kommunikation und Soziale Kompetenz. Im ersten Abschnitt wird erklärt, was Kommunikation und Soziale Kompetenz umfasst, danach wird auf den Entstehungskontext eingegangen. In weiterer Folge werden Anliegen und Ziele im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz dargestellt. Zum Abschluss dieses Kapitels werden Methodik und Inhalte aus Kommunikation und Soziale Kompetenz behandelt.

4.1 WAS UMFASST KOMMUNIKATION UND SOZIALE KOMPETENZ?

Bei Kommunikation und Soziale Kompetenz (KoSo) handelt es sich um ein systemtheoretisch-konstruktivistisch geprägtes Bildungskonzept bzw. um eine „Metamethodik für interpersonelle Kommunikation“ (KoSo Homepage – Infos), die auf dem Prinzip der Beobachtung der Beobachtung basiert, also stark auf Reflexion ausgerichtet ist. Kommunikation und Soziale Kompetenz hat in Form eines gleichnamigen Unterrichtsfaches Eingang ins formelle Schulsystem gefunden und wird darüber hinaus in der Erwachsenenbildung eingesetzt. Im Zentrum steht die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden in einer komplexen, systemisch vernetzen Wirklichkeit (KoSo Homepage – Infos). Wissens- und Wirklichkeitskonstruktion werden dabei als sozialer Prozess, also als das Ergebnis von Kommunikation verstanden. In spezifischen Lernangeboten sollen die Lernenden die Komplexität von Kommunikation und Wirklichkeitskonstruktion erfahren und Einsicht in systemische Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen gewinnen (Individuum-Gruppen-Organisationen-Gesellschaften) (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010).

Neben theoretischem Wissen zu Kommunikation und dem Zustandekommen von Wirklichkeit werden das aktuelle Unterrichtsgeschehen bzw. der Nahbereich der Lernenden als Lerngegenstand herangezogen (Braun/Wustinger 2005a: 3f) und (Braun/Wustinger 2005b: 8). Im Sinne der Systemtheorie nach Niklas Luhmann lernen die

Schülerinnen und Schüler, die Beobachtungen zweiter und dritter Ordnung einzubeziehen, also die Bedingungen ihrer Beobachtungen in der Reflexion zu berücksichtigen, das heißt sich selbst als Beobachtende in die Beobachtung mit einzuschließen (Braun/Wustinger 2005b: 20). Kommunikation wird im Sinn von Niklas Luhmann wie folgt verstanden: „Kommunikation ist eine gekoppelte Zustandsveränderung von Ego und Alter Ego, wobei beide auch andere Möglichkeiten der Zustandsveränderungen hätten“ (Braun/Wustinger 2005b: 6). Sozialkompetenz wird definiert als die Fähigkeit, in kommunikativen Prozessen neben der eigenen auch fremde Perspektiven zu berücksichtigen und als „systematische Schulung der Fähigkeit zur Selbstreflexion“ (Toolbox Bildung – KoSo: Kontext und Ziele) und (Braun/Wustinger 2005b: 7). Über soziale Kompetenz verfüge jeder Mensch in unterschiedlichem Maß, expliziter Unterricht soll dazu beitragen, dass die Sozialkompetenz „früher und stärker wachsen kann“ (Braun/Wustinger 2005a: 3.) Als zentrales Element für die Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen wird Reflexion genannt. Es gehe in Kommunikation und Soziale Kompetenz nicht um die Vermeidung von Konflikten sondern vielmehr um einen konstruktiven Umgang damit (Wustinger 2004: 233). Durch die Förderung der Fähigkeit zum abstrakten Denken und zum Denken in komplexen, systemischen Zusammenhängen soll „die Arbeit an einer Gesellschaft des respektvollen und verständnisvollen Umgangs mit dem Anderen (auch im engeren Sinn des Wortes 'Anderen') auf eine wesentlich solidere Basis [gestellt werden], als es Appelle an die Nächstenliebe tun.“ (EduHi – KoSo: Was ist das?)

4.2 ENTSTEHUNGSKONTEXT

Das Schulfach Kommunikation und Soziale Kompetenz ist im Wintersemester 2000/2001 im Rahmen des Schulversuchs Sir-Karl-Popper-Schule am Wiedner Gymnasium/Wien entstanden (Toolbox Bildung - KoSo Ausbildung) und (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010). In weiterer Folge wurde Renate Wustinger, die Initiatorin des Schulfachs, von Seiten der Schulbehörde mit der Erarbeitung eines Curriculums für eine einjährige

Lehrenden-Ausbildung in Kommunikation und Soziale Kompetenz beauftragt (Specht 2009: 256), (Toolbox Bildung – KoSo: Ausbildung) und (Toolbox Bildung – KoSo: Zwischenbilanz). Sie ist zudem an der Pädagogischen Hochschule Wien für die Koordination von Kommunikation und Soziale Kompetenz zuständig (PH Wien – AnsprechpartnerInnen). Seit dem Schuljahr 2003/2004 finden an verschiedenen pädagogischen Hochschulen bzw. vormals an den pädagogischen Instituten Lehrgänge zur KoSo-Lehrerin/zum KoSo-Lehrer statt, beispielsweise an der PH Wien, der PH Innsbruck oder der PH Eisenstadt (Toolbox Bildung – KoSo Ausbildung), (PH Eisenstadt – KoSo-Lehrgang) und (KoSo Homepage – Seminare). Darüber hinaus werden über die pädagogischen Hochschulen oder als schulinterne Lehrenden-Fortbildung regelmäßig Einzelseminare für verschiedene Zielgruppen abgehalten (etwa Lehrende, Direktorinnen und Direktoren, Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen). Auch an Schulen in Deutschland (etwa in Leipzig, Chemnitz, Trier und Mainz) finden Fortbildungen zu Kommunikation und Soziale Kompetenz statt (KoSo Homepage – Seminare) und (Gymnasium Mainz-Gonsenheim – Postille).

Auf Hochschulebene sind seit 2007 Module aus Kommunikation und Soziale Kompetenz Teil von postgradualen Masterstudien der Donau Universität Krems im Bereich Bildungswissenschaften (etwa Master of Arts (MA) Educational Leadership oder MA Gifted Education) (KoSo Homepage – Seminare), (Donau-Universität Krems – Gifted Education) und (Donau-Universität Krems – Educational Leadership). Neben dem formalen Bildungsbereich werden KoSo-Seminare auch in der Erwachsenenbildung angeboten (Anwälte und Anwältinnen, IBM, ACP-IT Finanzierungsgruppe etc.) (KoSo Homepage – Seminare) und (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010).

4.3 ANLIEGEN UND ZIELE

Kommunikation und Soziale Kompetenz wird als ganzheitliche Persönlichkeitsbildung verstanden, bei der sowohl systemische als auch individualbezogene Dimensionen

berücksichtigt werden (KoSo Homepage – Lehrplan). Zentrales Anliegen ist die Förderung der Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Lernenden in einer komplexen und systemisch vernetzten Realität: „Es geht um Freiheitskompetenz: die eigene Freiheit mit der daraus resultierenden Verantwortung angstfrei - angstarm? - annehmen und leben zu können." (KoSo Homepage – Infos)

Kommunikation wird im Sinne von Niklas Luhmann als systemkonstituierendes Element verstanden (Braun/Wustinger 2005b: 6), daher sollen die Lernenden im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz dabei begleitet werden, ihre kommunikative Anschlussfähigkeit - also die Bandbreite ihrer Wahl- und Handlungsmöglichkeiten – im Spannungsfeld individueller Bedürfnisse und gesellschaftlich-systemischer Herausforderungen zu erweitern (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010) und (Toolbox Bildung – KoSo: Kontext und Ziele).

Außerdem sollen die Lernenden Einsicht in den Zusammenhang zwischen Erwartungen, Wahrnehmung, systemischen Einflüssen und Wissenskonstruktion gewinnen, dies soll dazu beitragen ihre Offenheit gegenüber anderen Standpunkten zu erweitern: „Das Wissen um die Abhängigkeit unserer Wahrnehmung von unseren Erfahrungen und unseren Erwartungen, um die Wirksamkeit von systemischen Bezügen, um das Zustandekommen von Wissen und um die Komplexität menschlicher Kommunikation fördert die Bereitschaft, in der Begegnung mit dem Anderen die Chance zum Austausch über die verschiedenen Wirklichkeiten zu sehen und daher auch Anderes gelten zu lassen." (Toolbox Bildung – KoSo: Kontext und Ziele) Mittels Reflexion der eigenen Beobachtungen sollen die persönlichen Einstellungen, Werte und Bedürfnisse ins Bewusstsein geholt und diskutiert werden. Ziel ist, damit zu bewussterem, selbstverantwortlichem Handeln der Lernenden als Teilhabende an der Gesellschaft bzw. an Systemen verschiedener Größe beizutragen: „Die Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft und somit auch das eigene gesellschaftliche Handeln können bewusster wahrgenommen werden." (Toolbox Bildung – KoSo: Kontext und Ziele)

Auf Ebene der Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten werden die folgenden Bereiche genannt:

-„Einsicht in die Komplexität von menschlicher Kommunikation und in die kulturelle, situative und individuelle Bedingtheit von Interpretation und Reaktion“

- Einsicht in die systembezogenen Bedingungen von Wirklichkeitskonstruktionen und die Bereitschaft sich auf andere Wirklichkeiten einzulassen (Toolbox Bildung – KoSo: Qualitätsweiterentwicklung) und (KoSo Homepage – Lehrplan)

-„Kenntnisse über die bekanntesten und meistverwendeten Modelle zur Beschreibung von Kommunikation und interpersonalen sowie intrapersonalen Prozessen“ (KoSo Homepage – Lehrplan)

- Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Abstraktion (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010)

- Fähigkeit zum Ausdruck von Bedürfnissen und Gefühlen sowie zur Wahrnehmung von Bedürfnissen und Gefühlen anderer (Toolbox Bildung – KoSo: Qualitätsweiterentwicklung)

-die Fähigkeit, zu differenzieren zwischen Beobachten, Bewerten und Interpretieren

-kritischer Umgang mit vermeintlich sicherem Wissen (Braun/Wustinger 2005b: 8)

-die Fähigkeit, Varianten von Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (Braun/Wustinger 2005b: 16 und 18)

-die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung erfolgreicher Kommunikation und zur selbstbestimmten Teilhabe an Systemen unterschiedlicher Art und Größe (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010)

-die Kompetenz mit Differenz konstruktiv umgehen zu können (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010)

-die Fähigkeit Konfliktpotenzial bzw. Konfliktursachen zu erkennen und konstruktiv damit umgehen zu können (KoSo Homepage – Lehrplan)

Die Selbstbestimmung der Lernenden steht dabei im Mittelpunkt und der Ausgang der Lernprozesse wird als offen verstanden (KoSo Homepage – Infos). Dass im Zuge des Unterrichts in Kommunikation und Soziale Kompetenz auch so genannte Schlüsselkompetenzen erworben werden, die verstärkt am Arbeitsmarkt nachgefragt werden, wird als positiver Nebeneffekt, aber keinesfalls als Hauptintention betrachtet (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010).

4.4 METHODIK

Mit Kommunikation und Soziale Kompetenz wird eine „Methodik bzw. „Metamethodik" für interpersonale Kommunikation" (Wustinger 2004: 231) bezeichnet, bei der Reflexion und Selbstreflexion im Zentrum stehen (Wustinger 2004: 231): „Wenn die Pädagogik Abschied nimmt vom Nürnberger Trichter, braucht sie Konzepte, die über die Vermittlung von Wissen hinausgehen. Das Verstehen des Verstehens kommt in den Blick und als dessen Voraussetzung das soziale System." (KoSo Homepage – Infos). Wissens- und Wirklichkeitskonstruktion wird also als sozial-kommunikativer Prozess verstanden (KoSo Homepage – Infos).

Kommunikation und Soziale Kompetenz wird als Disziplinen übergreifendes Fach betrachtet. Im Zentrum steht die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, bei der sowohl systemische als auch individualbezogene Dimensionen berücksichtigt werden sollen (KoSo Homepage – Lehrplan). Es geht um generatives Lernen, das kognitives und sozial-emotionales Lernen gleichermaßen wichtig nimmt (Wustinger 2004: 231).

Als Lernprinzip gilt die Anbindung an das Handeln bzw. an konkrete Situationen. Daher spielt die Verbindung von drei Elementen eine zentrale Rolle in KoSo: Das Sammeln eigener Erfahrungen in praktischen Übungen, die Reflexion der Erfahrungen und der „Bedingungen und scheinbaren Gesetzmäßigkeiten dieser Abläufe" (Wustinger 2004: 231) sowie theoretische Modelle zu dem „was in Gesprächen, Gruppen, Teams, Organisationen etc. zwischen Menschen geschieht" (Wustinger 2004: 231), etwa

Rangdynamik in Gruppen, Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg, Transaktionsanalyse etc. (Auf die Lerninhalte wird in einem späteren Abschnitt genauer eingegangen.) (KoSo Homepage – FAQ). Wissen um das Zustandekommen von Wissen fördere erstens generativ die Bereitschaft zum Austausch mit anderen über deren Wissen und fördere die Neugier darauf, wie dieser Austausch besser gelingen kann (Braun/Wustinger 2005b: 14). Die Modelle und Theorien werden in praktischen Übungen auf ihre Viabilität hin erprobt und die Lernenden setzen sie mit ihren eigenen Erlebnissen in Beziehung. Die Lernenden werden dabei begleitet, die Ergebnisse ihres Handelns zu reflektieren und entscheiden dann für sich, ob sie mit den Ergebnissen zufrieden sind oder ob sie anders handeln wollen. Im Vergleich mit ähnlichen oder eben anders verlaufenen Situationen wird versucht, wiederkehrende Kommunikationsmuster zu entdecken um in weiterer Folge darüber nachzudenken, in welchen Situationen diese Muster für den/die Lernende/n hilfreich oder hinderlich sein können (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010). Die Lernenden können dann entscheiden, inwieweit sie die Ergebnisse der Reflexion in ihrem zukünftigen Handeln bewusst berücksichtigen möchten (EduHi – KoSo: Was ist das?). Dieser Prozess wird als re-entry bezeichnet (Wustinger 2004: 233). Damit soll dazu beigetragen werden, dass die Lernenden ihre Verhaltensmöglichkeiten erweitern und ihre Kommunikation in einer komplexen Realität bewusster gestalten können (Wustinger 2004: 230).

Wesentlich bei den praktischen Übungen ist die Rolle der Beobachterinnen und Beobachter. Sie beobachten den Übungsablauf von außen und teilen in der anschließenden Reflexion ihre Wahrnehmungen und Interpretationen mit. Sowohl diese Beobachtungen als auch die Art und Weise, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Übungen ihre Eindrücke beschrieben haben, werden ihrerseits wieder Gegenstand von Reflexion im Sinn der Ebenen der Beobachtung zweiter und dritter Ordnung nach Niklas Luhmann: „Sie [die Lernenden] beobachten und schließen sich selbst als Beobachtende in die Beobachtung mit ein“ (Wustinger 2004: 232). Daraus abgeleitet

können die Lernenden die Erfahrung machen, dass „das, was sie sehen und hören und das, was sie daraus schließen“ (Braun/Wustinger 2005b: 20) stark durch ihre Vorerfahrungen, ihre Wahrnehmungsfilter und Einstellungen beeinflusst wird. Dies kann dazu beitragen, die persönliche Lebenswirklichkeit differenzierter wahrzunehmen sowie den eigenen Kontext und seine Begrenzungen ins Bewusstsein zu rücken (Braun/Wustinger 2005b: 19f).

Da Lernen, Kommunikation und Wissenskonstruktion als sozialer Prozess betrachtet werden, wird der gemeinsamen Reflexion bzw. dem Vergleich verschiedener Erfahrungen und Sichtweisen eine wichtige Rolle zugeschrieben. Durch die gemeinsame Reflexion mit anderen Lernenden können deren Sichtweisen und Interpretationen ebenfalls in den Lern- und Reflexionsprozess einfließen. Es geht also weder um richtiges oder falsches Kommunizieren noch um die Vermittlung vorgegebener Lösungen (Braun/Wustinger 2005a: 4), sondern um einen auf Reflexion basierenden zirkulären Lernprozess. Mittels Reflexion sollen die Lernenden die Komplexität von Kommunikation erfahren und Einsicht in die Bedingungen für Wirklichkeitskonstruktionen gewinnen können (Braun/Wustinger 2005a: 4). Scheinbar sicheres Wissen soll in Frage gestellt werden und die Lernenden sollen fähig sein, mit vermeintlichen Fixpunkten auf der Metaebene kritisch umzugehen (Braun/Wustinger 2005b: 6 und 8). Dies alles soll dazu beitragen, dass die Lernenden ihre Kommunikation und ihr Handeln in einer komplexen Realität bewusster gestalten können (Braun/Wustinger 2005a: 4).

Außerdem wird im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz dem Umgang mit Differenz im Sinn von George Spencer Brown große Bedeutung beigemessen: „Im Unterschied steckt die Information.“ (Braun/Wustinger 2005b: 18). Dies beginnt bei der Gruppenzusammensetzung und den Übungssettings: „Je mehr Differenzierung es in der Zusammensetzung gibt, desto mehr Aspekte ergeben sich für die Beobachtung und je öfter sich diese Differenzierungen wiederholen“, desto stärker würde dies Klischees und unbewusste Vorannahmen entgegenwirken (Braun/Wustinger 2005b: 17). Ein

konstruktiver Umgang mit Differenz bezieht sich nicht nur auf Erkenntnisgewinn mittels Differenzierung sondern bedeutet auch eine kritische Auseinandersetzung mit – zum Teil unbewussten - Unterscheidungen und Grenzziehungen im persönlichen Kontext der Lernenden (Braun/Wustinger 2005b: 14). Vor allem zu Beginn ist daher die Auseinandersetzung mit Unterschieden in den „Landkarten" – also Weltsicht, Einstellungen, Interpretationsmuster, (unbewussten) Vorannahmen etc. - der Lernenden zentral. Außerdem wird die Konstruktion von Wirklichkeit thematisiert. Die Vorstellung von einer allgemeingültigen Wirklichkeit, die von außen auf die Lernenden einwirkt, soll hinterfragt werden. Die Lernenden sollen dabei begleitet werden, Unterschiede zwischen den Wirklichkeitskonstruktionen auch im unmittelbaren Nahbereich wahrzunehmen, also bei Freundinnen und Freunden oder den Mitgliedern derselben Lerngruppe. Denn Diversität existiert auch dort, wo tendenziell die eine Wirklichkeit vorausgesetzt wird, sie setzt viel früher an als bei kulturellen oder geschlechtsspezifischen Unterschieden (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010). Die Erfahrung, dass nicht die eine Wirklichkeit existiert, sondern jede und jeder über seine eigene Weltsicht verfügt, hätte meist die Frage zufolge, wie diese Wirklichkeiten zustande kommen: „Mehr Wissen um das Zustandekommen von Wissen verändert generativ die Bereitschaft, sich mit den Anderen über deren Wissen auszutauschen, und die Jugendlichen wollen mehr und mehr erfahren, wie dieser Austausch besser gelingen kann." (Braun/Wustinger 2005b: 14) Dies würde, abseits von Appellen an Nächstenliebe oder Toleranz, bei den Lernenden die Bereitschaft verstärken, sich auf andere Kontexte und Weltsichten einzulassen (Braun/Wustinger 2005b: 14) und (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010).

Insgesamt ist im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz die Berücksichtigung des Nahbereichs zentral. Es geht in KoSo um die Lernenden und „um ihre Auseinandersetzung mit sich selbst in der Interaktion mit anderen" (Braun/Wustinger 2005b: 15) Neben der kognitiven Ebene schließt dies auch die Berücksichtigung des unbewussten Systems sowie die Gefühle, Bedürfnisse, Werte,

Einstellungen und Erfahrungen der Lernenden ein (Toolbox Bildung – Artikel Lernen lernen).

Die Bedeutung des Nahbereich zeigt sich auch am Reflexionsfokus: Die Progression erfolgt in Kommunikation und Soziale Kompetenz vom Persönlichen zum Fremden, vom Konkreten zum Abstrakten und vom Individuum zum System (Braun/Wustinger 2005b: 7-8). Im Mittelpunkt der Reflexionen und Lernarrangements stehen also zunächst Individuum und Zweierkonstellationen, es geht um intra- und interpersonale Prozesse, den Umgang mit sich selbst bzw. den Umgang mit einem Gegenüber (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010). Denn: „Das Gelingen von externer Kommunikation hängt immer stark zusammen mit der Qualität der internen Kommunikation der Beteiligten." (Wustinger o.J.: o.S.) In weiterer Folge kommen Teams und Gruppen in den Blick und danach werden auch Organisationen und Gesellschaften einbezogen (Braun/Wustinger 2005b: 14). Dies spiegelt sich auch in der inhaltlichen Progression: Beginnend bei der Auseinandersetzung mit Wahrnehmung schreitet diese über die Thematisierung von Gefühlen und Sprache hin zu Methoden und Theorien fort (Braun/Wustinger 2005b: 7). Darüber hinaus wird das Unterrichtsgeschehen selbst als Basis für Reflexionen und Lernprozesse herangezogen: „das was gerade geschieht und wie es geschieht [kann] jederzeit Thema dieses Fachs werden" (Braun/Wustinger 2005b: 8). Metakommunikation im Sinne von Kommunikation über Kommunikation spielt hier eine große Rolle (Braun/Wustinger 2005b: 8). Dies bedeutet auch, dass Lernangebote im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz nicht nur nach systemtheoretischen, kommunikationstheoretischen und konstruktivistischen Aspekten gestaltet werden, sondern dass diese Theorien und Modelle gleichzeitig explizit im Unterricht thematisiert werden (EduHi – KoSo: Was ist das?). Dadurch kann die Fähigkeit zu systemisch-vernetztem Denken gefördert und mehr Bewusstheit für den eigenen Kontext geschaffen werden (Braun/Wustinger 2005b: 19f).

Als Lernprinzip gilt in Kommunikation und Soziale Kompetenz die Anbindung an das Handeln bzw. an konkrete Situationen (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010). Daher werden als Lernformen beispielsweise Simulationen, Rollen- und Planspiele oder die Beobachtung und Auswertung von Gruppenprozessen genannt (KoSo Homepage - Lehrplan), aber auch Elemente aus anderen Bereichen wie Methoden des Improvisationstheaters (Wustinger o.J.: o.S.).

4.5 INHALTE

Als Lerngegenstand dienen in Kommunikation und Soziale Kompetenz Theorien und Modelle aus verschiedenen Gebieten zu kommunikativen Prozessen bzw. zur Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit, welche als sozialer Prozess angesehen wird. Darüber hinaus spielen auch Nahbereich und Metakommunikation eine große Rolle. Dies bedeutet, wie schon weiter oben angeführt, dass die aktuelle Unterrichtssituation ebenso wie die persönlichen Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden als Lerngegenstand herangezogen werden können (Braun/Wustinger 2005a: 3) und (Braun/Wustinger 2005b: 8). Im Zusammenhang mit den Modellen und Theorien wird jedoch explizit diskutiert, dass diese jeweils nur Teilaspekte behandeln und der Komplexität menschlicher Kommunikation und systemischer Vernetzungen nie vollständig gerecht werden (Wustinger 2004: 232).

Im Lehrplan aus dem Jahr 2004 finden sich die weiter unten genannten Inhalte (KoSo Homepage – Lehrplan). Entworfen wurde der Lehrplan für je zwei Wochenstunden von der 9. Bis zur 12. Schulstufe. In der Praxis lässt er sich jedoch auch für andere Formate adaptieren, wie etwa für Unterrichtsmodule, ein- oder zweijährigen Unterricht. Die Auswahl der geeigneten Elemente obliegt den ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern (KoSo Homepage – Infos), (Gymnasium Stubenbastei – Schulprofil) und (Auguste-Victoria-Gymnasium Trier – Stundentafel).

Wie schon weiter vorne angesprochen beginnt der Reflexionsfokus im Rahmen von Koso beim Individuum und der Zweierkonstellation und erweitert sich in der Folge auf Teams

bzw. Gruppen, um dann auf größere Systeme wie Organisationen und Gesellschaften zu kommen (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010).

Daher stehen also zu Beginn von Kommunikation und Soziale Kompetenz die Schulung von Wahrnehmung und Empathie sowie die Auseinandersetzung mit dem Zustandekommen von Wirklichkeitskonstruktionen bzw. mit inter- und intrapersonalen Prozessen und Konflikten im Mittelpunkt:

-Wirklichkeitskonstruktionen: verschiedene Strömungen des Konstruktivismus (u.a. nach Paul Watzlawick) und systemische Bedingungen für Wirklichkeitskonstruktion,

-Wahrnehmungsschulung: Trennung von Wahrnehmung einerseits und Interpretation und Bewertung andererseits, sinnesspezifische Zugangshinweise, Meta-Modell (sprachliche Filter, Verzerrungen, Tilgungen, Generalisierungen), Methoden des Rapport (Pacing und Leading), Feedback geben (als Beispiel für Kommunikation und Kontakt unter Berücksichtigung der Trennung zwischen Beobachtung und Bewertung) (KoSo Homepage – Lehrplan), Kommunikationsmuster in Gruppen beobachten (EduHi – KoSo: Was ist das?)

-Selbstbild: Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Wertordnungen, Selbstdarstellung und Fremdbild, (EduHi – KoSo: Was ist das?) Übungen und Reflexionen zu Persönlichkeitsprofil und Identität (etwa das Modell der neurologischen Ebenen oder „Alter Ego“ nach Klaus Antons)

-Gesprächsführung: aktives Zuhören, Kommunikationsmodelle nach Friedemann Schulz von Thun (KoSo Homepage – Lehrplan), Metakommunikation, Frageformen und ihre Wirkung (EduHi – KoSo: Was ist das?)

-Inter- und intrapersonale Prozesse, Kooperations-, Konflikt- und Kompromissfähigkeit:

.Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn

.Transaktionsanalyse

.Gefühlskategorien

.Inneres Team, Wertequadrat (nach Friedemann Schulz von Thun)

.Verschiedene Ansätze der Aufstellungsarbeit

.Umgang mit intra- und interpersonalen Konflikten: Rangdynamik in Gruppen (nach Raoul Schindler), Dramadreieck (nach Stephen Karpman) und Trinergy-Modell (nach Roman Braun), Planspiele und Übungen zur Gruppendynamik (nach Klaus Antons) (KoSo Homepage – Lehrplan)

.Impro-KoSo (KoSo-Reflexion mit den Methoden des Theatersports) (Wustinger o.J.: o.S.)

.Projektarbeit Soziale Einrichtungen in der Gesellschaft (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010)

Im Rahmen dieses Abschnitts werden auch einige Modelle aus dem Neurolinguistischen Programmieren bzw. Elemente aus der Aufstellungsarbeit vorgestellt und diskutiert. Auch bzw. gerade weil diese Methoden und Theorien zum Teil kritisch betrachtet werden, macht es Sinn, sie im Unterricht zu thematisieren: Erstens bieten sie einen hilfreichen Rahmen für die Reflexion von sozial-kommunikativen Prozessen und sie tragen dazu bei, dass die Lernenden ihre eigene Kommunikation bewusster gestalten können, sie sind also im Sinne Ernst von Glasersfeld viabel. Zweitens scheint die Auseinandersetzung und Reflexion von kritisch betrachteten Modellen zu sozialer Interaktion gerade im Rahmen eines Unterrichts zu Kommunikation angemessen. Ein Aussparen kritisch betrachteter Inhalte ist nicht im Interesse der Lernenden, vielmehr geht es darum, die Lernenden dabei zu begleiten werden, sich ihr eigenes Bild davon zu machen (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010).

Spätere Inhalte bauen auf den vorangegangenen Inhalten und Erfahrungen auf. Während vorher das Individuum, Zweierkonstellationen und Gruppen bzw. Teams im Mittelpunkt gestanden sind, wird der Reflexionsfokus im Folgenden auf größere Systeme wie Organisationen und Gesellschaft(en) erweitert. Auch inhaltlich wird die Progression vom kommunikativen Nahbereich zu größeren Systemen deutlich:

-Soziale Netzwerke: Macht in Unternehmen, Konfliktpotenzial in Organisationsstrukturen, Konfliktmanagement nach Friedrich Glasl, Auswirkungen von Autoritätsstrukturen

-verschiedene systemtheoretische Ansätze (u.a. nach Niklas Luhman)

-interkulturelle Phänomene in Teams und Organisationen, Graves-Modell

-Gesprächsführung und Beratung: lösungsorientierte Gesprächsführung, zirkuläres Fragen

-Projektmanagement, Leitungsstile (KoSo Homepage – Lehrplan)

4.6 ZUSAMMENFASSUNG

Kommunikation und Soziale Kompetenz (KoSo) stellt ein systemtheoretisch-konstruktivistisch geprägtes Bildungskonzept bzw. eine „Metamethodik für interpersonelle Kommunikation“ (KoSo Homepage – Infos) dar. Als gleichnamiges Unterrichtsfach besteht Kommunikation und Soziale Kompetenz seit dem Jahr 2000 im formalen Schulsystem.

Im Zentrum steht die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden in einer komplexen, systemisch vernetzen Wirklichkeit. Zentrales Anliegen ist die Förderung der Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Lernenden unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und gesellschaftlich-systemischer Herausforderungen.

Wissens- und Wirklichkeitskonstruktion werden als sozialer Prozess, also als das Ergebnis von Kommunikation verstanden. In spezifischen Lernangeboten sollen die Lernenden die Komplexität von Kommunikation und Wirklichkeitskonstruktion erfahren und Einsicht in systemische Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen gewinnen. Während zu Beginn der Reflexionsfokus auf dem Nahbereich (Individuum-Zweierkonstellation) liegt, kommen in weiterer Folge größere Systeme wie Gruppen, Organisationen und Gesellschaften in den Blick. Außerdem soll neben dem kognitiven auch das sozial-emotionale Lernen berücksichtigt werden.

Als Lerngegenstand werden Theorien und Modelle zur menschlichen Interaktion aus verschiedenen Bereichen herangezogen, wie etwa Modelle zur Schulung von Wahrnehmung und Empathie, systemische und konstruktivistische Konzepte, Konfliktlösungstechniken und Gruppendynamik. Diese werden in praktischen Übungen (Rollen- oder Planspiele, Simulationen etc.) auf ihre Viabilität hin erprobt, die Lernenden setzen sie mit ihren eigenen Erlebnissen in Beziehung und werden bei der gemeinsamen Reflexion darüber begleitet. Reflexion stellt ein zentrales Element im Lernprozess dar. Es geht also nicht um die Vermittlung vorgegebener Lösungen, sondern um einen auf Reflexion basierenden zirkulären Lernprozess.

5 KONZEPTIONELLER VERGLEICH VON GLOBALEM LERNEN UND KOMMUNIKATION UND SOZIALE KOMPETENZ

Im vorigen Kapitel ging es um die Herausarbeitung zentraler Eckpunkte von Kommunikation und Soziale Kompetenz. In diesem Kapitel sollen nun Gemeinsamkeiten und Überschneidungen von Kommunikation und Soziale Kompetenz und Globalem Lernen einerseits und abweichende Schwerpunkte andererseits herausgearbeitet werden, um dann die wechselseitige Anschlussfähigkeit der beiden Bildungskonzepte in Bezug auf den theoretischen Zugang, auf Anliegen und Ziele, Inhalte und Methodik zu untersuchen.

5.1 GEMEINSAMKEITEN UND ÜBERSCHNEIDUNGEN

Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen dem Globalen Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz bestehen in verschiedenen Bereichen, etwa auf der Ebene des theoretischen Zugangs, im Bereich der Anliegen und Ziele oder in Bezug auf die methodischen Überlegungen. An dieser Stelle soll auf das Kapitel 3 verwiesen werden, in dem das Verständnis von Globalem Lernen herausgearbeitet wurde, auf das in dieser Arbeit Bezug genommen wird.

5.1.1 THEORETISCHER ZUGANG, ANLIEGEN UND ZIELE

Betrachtet man Globales Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz in Bezug auf ihre Gemeinsamkeiten, so ist zunächst augenscheinlich, dass es in beiden Bildungskonzepten systemtheoretische Prägungen gibt. Im Sinne von Niklas Luhman wird Soziales als System begriffen, sei dies auf Ebene des Individuums mit seinem psychischen oder unbewussten System oder sei dies auf Ebene von Gruppen, Gesellschaften und Weltgesellschaft. Kommunikation wird dabei als systemkonstituierend angenommen. Die systemische Basis beeinflusst auch die Vorannahmen zu Lernen und Bedeutungskonstruktion, darauf wird später im Zusammenhang mit der Methodik eingegangen (Scheunpflug 2008: 12), (Asbrand 2002: 14) und (Braun/Wustinger 2005: 6).

Auf Ebene der Anliegen und Ziele stehen sowohl bei Kommunikation und Soziale Kompetenz als auch im Rahmen des Globalen Lernens die Lernenden und ihre Persönlichkeitsentwicklung im Kontext einer komplexen, systemisch vernetzten Realität im Mittelpunkt. Zwar werden abweichende Lerninhalte genannt (Globales Lernen: globale Themen; Kommunikation und Soziale Kompetenz: Modelle zu sozial-kommunikativen Prozessen; mehr dazu weiter unten) doch auch im Globalen Lernen geht es um „elementarste Fragen menschlichen Überlebens, Lebens und Zusammenlebens" (Hartmeyer o.J.a: o.S.). Darüber hinaus umschreibt Globales Lernen „Bildungsprozesse im Identitätsbereich: Es will […] das Menschsein ergründen […] mit allen Widersprüchen." (Hartmeyer o.J.a: o.S.) Für Kommunikation und Soziale Kompetenz kann Ähnliches festgestellt werden: „Wenn der Mensch sich selbst in seinem Auf-die-Welt-Schauen betrachtet und das, was er dabei wahrnimmt, mit anderen teilt, ist er seinem Menschsein besonders nahe." (KoSo Homepage – Infos) Die Reflexion sozialer Prozesse - auf verschiedenen systemischen Ebenen – spielt daher in beiden Konzepten eine zentrale Rolle.

Übereinstimmung besteht zudem darin, dass Bildung nicht als Mittel für externe Ziele dienen sollte – Gesellschaftsverbesserung, politische oder entwicklungspolitische Ziele, Trainieren für den globalen Markt etc. Mit beiden Konzepten möchte man vielmehr die Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit der Lernenden fördern und dazu beitragen, ihre Handlungsmöglichkeiten sowie ihre Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeiten im Kontext einer komplexen Realität zu erweitern (Hartmeyer o.J.a: o.S.) und (KoSo Homepage – Versuchslehrplan). Der größte Unterschied zwischen den angestrebten Fähigkeiten und Kompetenzen aus dem Globalen Lernen und jenen aus Kommunikation und Soziale Kompetenz besteht wohl darin, dass diese im Rahmen von ersteren in einigen Fällen explizit im Zusammenhang mit der globalen Dimension genannt werden. In Kommunikation und Soziale Kompetenz dagegen werden größere systemische Einheiten als Teil von systemischen Zusammenhängen insgesamt behandelt, der Reflexionsfokus

erweitert sich nach der Auseinandersetzung mit kleineren systemischen Einheiten auf größere Systeme (Braun/Wustinger 2005b: 8 und 14) und (Hartmeyer 2007: 258).

Das Hier und Jetzt bzw. die aktuelle Situation kann zudem in beiden Konzepten als Lerngegenstand herangezogen werden: „…das was gerade geschieht und wie es geschieht" [kann und muss] jederzeit Thema dieses Fachs werden" (Braun/Wustinger 2005b: 8). Helmuth Hartmeyer schreibt dazu: „Gerade Globales Lernen soll das Hier und Jetzt verstärkt in den Mittelpunkt rücken" (Hartmeyer 2004: 15) und „Wir sollten es auch zulassen, daß wir unsere eigenen Rassismen und Sexismen zum Thema machen." (Hartmeyer o.J.a: o.S.)

Als wichtiges Anliegen wird in beiden Konzepten ein konstruktiver Umgang mit Differenz genannt. Dies bedeutet nicht nur, Differenzierung zum Erkenntnisgewinn zu nutzen sondern auch Art und Weise unbewusster Grenzziehungen zu hinterfragen. Dies kann dazu beitragen, mehr Bewusstheit über den eigenen Kontext und seine Begrenzungen zu erlangen, um ihn in weiterer Folge überschreiten zu können. Damit im Zusammenhang steht auch ein weiteres Anliegen, nämlich die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Differenzen im Sinne von Konflikten. Ausdrücklich geht es nicht um die Vermeidung von Konflikten, sondern um die Kompetenz, sie zu bewältigen (Seitz 2002: 243f und 404) und (Braun/Wustinger 2005b: 16 und 18).

Zentrales Anliegen in beiden Konzepten ist das Bewusstsein der Lernenden für ihren persönlichen Kontext – also ihre „Landkarte" von der Welt bzw. ihre Weltsicht – zu fördern. Damit im Zusammenhang wird in beiden Konzepten die Verantwortung für das eigenen Handeln bzw. die Verortung des eigenen Handelns und seiner Auswirkungen in größeren, komplexen Zusammenhängen thematisiert. Ziel ist insgesamt in beiden Konzepten die Lernenden zu befähigen, verantwortungsvoll und bewusst ihr Leben gestalten zu können, im Spannungsfeld individueller Bedürfnisse und systemischer Herausforderungen (Forghani-Arani 2005: 8), (Asbrand 2002: 15 und 18), (KoSo Homepage – Infos) und (KoSo Homepage – Lehrplan). Wichtig zu betonen scheint hier,

dass es weder um Anpassung, noch um Widerstand geht, sondern, im Sinn von Klaus Seitz, um die „Anschlussfähigkeit individueller Kompetenzen und Lebensperspektiven an die Erfordernisse globalisierter Funktionssysteme“ und um die Förderung des „Eigensinns“ der Lernenden (Seitz 2002: 451).

Als wichtige Fähigkeit wird im Rahmen von beiden Konzepten die Fähigkeit zum abstrakten bzw. systemisch-vernetzten Denken sowie zum Umgang mit Komplexität betrachtet. Dies schließt auch die Kompetenz zur Reflexion von Werten und Einstellungen sowie die Fähigkeit zu einem kritischen Umgang mit scheinbar sicherem Wissen ein: „Bei KoSo gibt es kein sicheres Terrain, im Gegenteil, scheint es, so muss es verlassen werden […] Daher gibt es keinen Fixpunkt auf einer Meta-Ebene, der uns die Illusion von Sicherheit geben kann, mehr noch: Unterrichtsziel ist, dass unsere Schüler [und Schülerinnen] einen solchen scheinbaren Fixpunkt erkennen könnten, reflektieren und in Frage stellen.“ (Braun/Wustinger 2005b: 8) Helmuth Hartmeyer merkt in diesem Zusammenhang an: „Die gesellschaftlich vermittelte Sprache gaukelt uns vor, es gäbe eine überindividuelle Argumentationsebene, eine universelle Logik der Kommunikation.“ (Hartmeyer o.J.b: o.S.) Dies gelte es ebenso zu hinterfragen wie scheinbar sicheres Wissen: „Das schwerste nämlich ist nicht, immer wieder entdecken, was man ohnehin weiß, sondern immer wieder bezweifeln, was man zu wissen glaubt.“ (Hartmeyer o.J.a: o.S.)

Durch das Einüben von Reflexion und Abstraktion, also durch die Erhöhung ihrer Eigenkomplexität, sollen die Lernenden fähig sein, mit Ungewissheit und der Komplexität der Realität besser umgehen zu können (Scheunpflug/Schröck 2000: 7f). Dies bedeutet gleichzeitig, ihre Verhaltensmöglichkeiten für ein friedliches Miteinander zu erweitern. Moralisch-normative Appelle an Nächstenliebe oder Toleranz würden bei den Adressatinnen und Adressaten dagegen eher Abwehr hervorrufen (Asbrand 2002: 14 und 15). Die Fähigkeit zu einem konstruktiven Umgang mit Differenz und Komplexität soll daher „die Arbeit an einer Gesellschaft des respektvollen und verständnisvollen Umgangs mit dem Anderen (auch im engeren Sinn des Wortes 'Anderen') auf eine wesentlich

solidere Basis [gestellt werden], als es Appelle an die Nächstenliebe tun." (EduHi – KoSo: Was ist das?) und: „Das Wissen um die Abhängigkeit unserer Wahrnehmung von unseren Erfahrungen und unseren Erwartungen, um die Wirksamkeit von systemischen Bezügen, um das Zustandekommen von Wissen und um die Komplexität menschlicher Kommunikation fördert die Bereitschaft, in der Begegnung mit dem Anderen die Chance zum Austausch über die verschiedenen Wirklichkeiten zu sehen und daher auch Anderes gelten zu lassen." (Toolbox Bildung – KoSo: Kontext und Ziele) Klaus Seitz meint zu normativen Vorschreibungen vs. Komplexität: „Die Fähigkeit, das eigene Leben im Kontext der Weltgesellschaft verantwortungsbewusst gestalten zu können, ist gewiss nicht ethisch indifferent - doch worauf es ankommt, ist nicht so sehr die moralische Qualität von Gesinnungen oder die Anerkennung von Weltbürger- [bzw. Weltbürgerinnen] und Solidaritätspflichten als vielmehr die Kompetenz, die komplexen Wirkungen des eigenen Handelns mit globalen Erfordernissen in Einklang zu bringen, und das Vermögen, den eigenen Standpunkt […] im Lichte anderer Sichtweisen und Interessen relativieren und damit den eigenen Beurteilungskontext fallweise erweitern zu können." (Seitz 2002: 449f)

5.1.2 METHODIK

Auf Ebene der Methodik spielen in beiden Konzepten systemtheoretische Aspekte eine große Rolle, etwa bei der Berücksichtigung lerntheoretischer Elemente bzw. von Aspekten aus der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Dies schließt auch das Prinzip der Anschlussfähigkeit ein. Erstens sollen die Inhalte auf eine Art und Weise vermittelt werden, die die aktuelle Situation der Lernenden und ihre Vorerfahrungen berücksichtigt, um die Anschlussfähigkeit der neuen Inhalte an das psychische System der Lernenden zu erhöhen. Darüber hinaus gilt die Förderung der Anschlussfähigkeit auch für die Lernenden selbst, also die Erweiterung ihrer Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten (Hartmeyer o.J.b: o.S.) und (Braun/Wustinger 2005b: 7). Dies wurde im vorangegangenen Abschnitt im Zusammenhang mit der Erweiterung der

Eigenkomplexität ausgeführt (Scheunpflug/Schröck 2000: 7f). Außerdem zeigt sich der systemtheoretische Einfluss darin, dass das psychische System der Lernenden als geschlossen betrachtet wird, auf das man von außen also keinen direkten Zugriff hat. Die Konstruktion von Bedeutung obliegt daher dem Individuum, Lernangebote können dies anregen, aber nicht determinieren (Scheunpflug 2008: 11f). Lernen wird als zirkulärer Prozess verstanden. Der Reflexion und einer fragenden Haltung kommt daher in beiden Konzepten eine zentrale Rolle zu (Hartmeyer o.J.b: o.S.) (Braun/Wustinger 2005a: 4), (Braun/Wustinger 2005b: 7 und 19).

Die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Lernenden wird sowohl in Kommunikation und Soziale Kompetenz als auch im Globalen Lernen als zentral erachtet: „Es geht um Freiheitskompetenz: die eigene Freiheit mit der daraus resultierenden Verantwortung angstfrei - angstarm? - annehmen und leben zu können." (KoSo Homepage – Infos) Die Entscheidung über das eigene Handeln verbleibe bei den Individuen (Wustinger 2004: 230) und (Forghani-Arani 2005: 8). Klaus Seitz schreibt in diesem Zusammenhang, dass man mit dem Globalen Lernen zunächst darauf abzielen sollte, die Lernenden dabei zu begleiten Kompetenzen zu entwickeln, die in Bezug auf das Leben in einer komplexen Realität hilfreich sind. „Inwieweit dieser Bildungsprozess zur Humanisierung der weltgesellschaftlichen Verhältnisse führen kann" hänge von den Individuen ab. „Dies kann mit den Mitteln der Pädagogik zwar beobachtet und reflektiert werden, entzieht sich aber dem pädagogischen Handeln." (Seitz 2002: 464)

In beiden Konzepten gilt zudem die Annahme, dass Lernprozesse dazu beitragen können, Neugier auf mehr Wissen zu wecken und die Bereitschaft fördern können, sich auf andere Kontexte einzulassen. So schreibt etwa Helmuth Hartmeyer: „Durch forschendes Lernen, aktive Begegnung und den steten Austausch von Erfahrungen wird erst die Voraussetzung für wachsende Lernbedürfnisse, den Abbau von Vorurteilen und die Erschließung von Entscheidungsräumen geschaffen." (Hartmeyer o.J.a: o.S.) Dies scheint im Einklang mit Folgendem zu sein: „Mehr Wissen um das Zustandekommen von Wissen verändert

generativ die Bereitschaft, sich mit den anderen über **deren** [Hervorhebung von R. Braun und R. Wustinger] Wissen auszutauschen, und die Jugendlichen wollen mehr und mehr erfahren, wie dieser Austausch besser gelingen kann." (Braun/Wustinger 2005b: 14)

Lernen und Wissenskonstruktion werden als offene, sozial-kommunikative Prozesse verstanden, also als die wechselseitige Konstruktion von Bedeutung (Hartmeyer o.J.b: o.S.) und (Wustinger o.J.: o.S.). Daher spielen auch das Lernen in der Gruppe und der Austausch mit anderen eine große Rolle, in den Lernarrangements wird Wert auf Begegnung und Konkretheit gelegt. Dies bedeutet auch, dass sich alle am Lernprozess Beteiligten –auch die offiziell Lehrenden – als Lernende begreifen können und sollen: „Wenn wir nicht so tun, als würden wir […] lehren, werden wir lernen", dies gelte sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schülerinnen und Schüler (Braun/Wustinger 2005b: 6). Auch Helmuth Hartmeyer äußert sich in diesem Sinn (Hartmeyer o.J.a: o.S.). Damit im Zusammenhang wird sowohl in Kommunikation und Soziale Kompetenz als auch im Globalen Lernen die Vorstellung des Nürnberger Trichters sowie die ausschließliche Vermittlung von Informationen oder normativen Lösungen abgelehnt: „Wenn die Pädagogik Abschied nimmt vom Nürnberger Trichter, braucht sie Konzepte, die über die Vermittlung von Wissen hinausgehen. Das Verstehen des Verstehens kommt in den Blick und als dessen Voraussetzung das soziale System." (KoSo Homepage – Infos) bzw. (Hartmeyer o.J.b: o.S.)

Sowohl im Rahmen des Globalen Lernens als auch in Kommunikation und Soziale Kompetenz gilt ein fächerübergreifender Ansatz (KoSo Homepage – Lehrplan) und (Forghani-Arani 2005: 9). In beiden Konzepten wird auf ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung Wert gelegt. Daher soll neben dem kognitiven Lernen auch sozial-emotionales Lernen einbezogen werden. Auch die Berücksichtigung von Gefühlen wird betont und die Bedeutung des Unbewussten wird herausgestrichen (Wustinger 2004: 231), (Hartmeyer o.J.a: o.S.) und (Hartmeyer 2004: 9). Darüber hinaus wird in beiden Konzepten die Bedeutung des Nahbereichs anerkannt (KoSo Homepage – Infos) und

(Scheunpflug 2008: 12). Dies gilt sowohl für gelungene Lernprozesse, die dort ansetzen sollten, als auch für die Verantwortlichkeit des/der einzelnen. Helmuth Hartmeyer schreibt dazu: „Verantwortlichkeit kann nicht für die Welt, sondern nur von Angesicht zu Angesicht wahrgenommen werden. Nur in diesem Lichte ist sie meiner Meinung nach gestaltbar“ und „Dies setzt zugleich voraus, daß nicht die ganze Welt in der eigenen Gegenwart Platz nimmt, sondern der/die einzelne selbst, der/die Verantwortung für sich zu übernehmen bereit ist - als Teil eines Ganzen, für das er/sie nicht die Gesamtverantwortung übernehmen kann.“ (Hartmeyer o.J.a: o.S.) bzw. (Braun/Wustinger 2005a: 18) Man kann also feststellen, dass sich lernmethodische Überlegungen der beiden Konzepte in wesentlichen Punkten überschneiden.

Als Lernformen werden in beiden Konzepten erfahrungsvermittelnde Übungen genannt, wie etwa Simulationen, Rollen- und Planspiele aber auch für den traditionellen Unterricht eher ungewöhnliche Formen wie Visualisierungen oder Improvisationstheater (Wustinger o.J.: o.S.), (KoSo Homepage - Lehrplan) und (Forghani-Arani 2005: 9). Bei Kommunikation und Soziale Kompetenz kommt zudem die Beobachtung von Gruppenprozessen hinzu (KoSo Homepage - Lehrplan).

5.2 ABWEICHENDE SCHWERPUNKTE

Betrachtet man nun die Unterschiede zwischen den beiden Bildungskonzepten, so zeigen sich diese etwa im Bereich der Lerninhalte. Darüber hinaus bestehen Abweichungen auf Ebene der Methodik bzw. bei den methodischen Überlegungen. Hier soll auf das Kapitel 3 verwiesen werden, wo die für diese Arbeit geltende Konzeption von Globalem Lernen herausgearbeitet wurde.

5.2.1 LERNINHALTE

Der augenscheinlichste Unterschied zwischen Kommunikation und Soziale Kompetenz besteht wohl im Bereich der Lerninhalte. Im Globalen Lernen werden dabei explizit globale Themen ins Zentrum gestellt, etwa Inhalte, die im Zusammenhang mit den

Ländern des Südens stehen, besonders aber weltweite gesellschaftliche, politische und ökonomische Vernetzungen und das Zusammenleben verschiedener Menschen im Horizont einer globalisierten Welt (Asbrand/Scheunpflug 2005: 469). In Kommunikation und Soziale Kompetenz liegt der Fokus dagegen verstärkt auf kommunikativ-sozialen Prozessen im weitesten Sinn, dies schließt auch Bedeutungs- und Wirklichkeitskonstruktion im Sinn von systemtheoretischen und konstruktivistischen Strömungen mit ein (KoSo Homepage – Lehrplan) und (EduHi – KoSo: Was ist das?). Der Fokus liegt in Kommunikation und Soziale Kompetenz also nicht vorrangig auf der globalen Dimension, sondern auf Vernetzungen und sozialen Prozessen auf verschieden großen systemischen Ebenen, angefangen beim Individuum bis hin zu Organisationen und Gesellschaften.

5.2.2 METHODIK

Im Globalen Lernen scheint von Anfang an die Verbindung zwischen dem Individuum und der globalen systemischen Ebene hergestellt zu werden. Auch in Kommunikation und Soziale Kompetenz geht es um die Beziehung zwischen dem Individuum und systemischen Zusammenhängen, allerdings steht zu Beginn eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Kontext, erst dann erfolgt eine Progression über verschiedene systemische Ebenen vom Nahbereich zu ferneren Ebenen. Die weiter vorne behandelten Anliegen und Fähigkeiten sollen also zunächst noch ohne direkten Bezug zu großen systemischen Einheiten umgesetzt und entwickelt werden und erst später in Bezug auf größere Systeme übertragen bzw. ausgebaut werden (KoSo Homepage – Seminare). Auch für das Globale Lernen gilt aber die Annahme, dass der Nahbereich als Spiegel größerer Zusammenhänge geeignet ist für die Untersuchung dieser Zusammenhänge, also dass „in Alltäglichkeiten unscheinbarster Art […] genügend Erfahrbares steckt, um den Welt- und Zukunftshunger zu stillen“ (Hartmeyer o.J.a: o.S.).

Darüber hinaus scheint in Kommunikation und Soziale Kompetenz der Begriff Nahbereich differenzierter verstanden zu werden. Es geht dabei nicht nur um die

Berücksichtigung von Bedürfnissen, Gefühlen und Erfahrungen der Lernenden, sondern um die dahinter stehenden Bedingungen, Filter und Mechanismen für Wissens- und Wirklichkeitskonstruktion bzw. Gruppenprozesse und im Zusammenhang damit das Zustandekommen von Gefühlen, Bedürfnissen und Erwartungen. Diese Aspekte werden nicht nur als Rahmen für die Unterrichtsgestaltung betrachtet, sondern vielmehr im Unterricht explizit thematisiert und reflektiert (KoSo Homepage – Lehrplan) und (EduHi – KoSo: Was ist das?).

Insgesamt scheint die Metaebene des Lernens bzw. von Kommunikation in Kommunikation und Soziale Kompetenz stärker Beachtung zu finden als im Globalen Lernen. Dies zeigt sich etwa daran, dass im Globalen Lernen verschiedene lerntheoretische Aspekte bzw. die systemtheoretische Prägung als Regeln und Rahmen für die Gestaltung von Lernarrangements herangezogen werden. In Kommunikation und Soziale Kompetenz werden Systemtheorien und konstruktivistische Aspekte bzw. der theoretische Zugang auch explizit zum Lerninhalt gemacht. Dies soll eine weitere Ebene der Reflexion ermöglichen (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010).

Während es im Globalen Lernen um eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit geht (Hartmeyer 2004: 9), scheint es in Kommunikation und Soziale Kompetenz um eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Wirklichkeit zu gehen: „Wenn der Mensch sich selbst in seinem Auf-die-Welt-Schauen betrachtet und das, was er dabei wahrnimmt, mit anderen teilt, ist er seinem Menschsein besonders nahe." (KoSo Homepage – Infos) Insgesamt bezieht sich ein großer Teil der Lerninhalte von Kommunikation und Soziale Kompetenz auf die Metaebene von Lernen und Kommunikation. Kommunikation über Kommunikation steht in Verbindung mit den höheren Ebenen der Beobachtung nach Niklas Luhmann, dadurch kann die Fähigkeit zum komplexen, abstrakten Denken sowie die Bewusstheit über den eigenen Kontext und das eigene Selbstverständnis gefördert werden (KoSo Homepage – Lehrplan) und (EduHi – KoSo: Was ist das?).

In Kommunikation und Soziale Kompetenz existiert darüber hinaus eine Methodik, die sich aus dem lerntheoretischen Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz - welcher sich in wesentlichen Punkten mit dem Globalen Lernen überschneidet - ableitet. Darin werden theoretische Modelle zu sozialen Prozessen mit persönlichen Erfahrungen der Lernenden und gemeinsamer Reflexion verknüpft, die Bedeutung des Nahbereichs wird berücksichtigt und generatives, zirkuläres Lernen soll ermöglicht werden (Braun/Wustinger 2005a: 4), (EduHi – KoSo: Was ist das?) und (Wustinger 2004: 233).

5.3 UNTERSUCHUNG DER ANSCHLUSSFÄHIGKEIT

Bei zentralen Punkten, wie etwa dem theoretischen Zugang, den Anliegen und Zielen, sowie den methodischen Überlegungen können, wie im vorangegangenen Abschnitt ausgeführt, wesentliche Überschneidungen zwischen dem Globalen Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz festgestellt werden.

Für viele der gemeinsamen Anliegen bietet Kommunikation und Soziale Kompetenz Elemente für Lernarrangements, welche aus dem theoretischen Zugang und den methodischen Überlegungen abgeleitet sind. Dazu zählen spezifische Inhalte in Verbindung mit der Methodik. Auf Grund der festgestellten Überschneidungen kann es hilfreich sein, diese Elemente auch im Rahmen von Lernarrangements zum Globalen Lernen einzusetzen. (Um eine Untersuchung spezifischer Elemente soll es im nächsten Kapitel gehen.)

In Bezug auf die Unterschiede bei den methodischen Überlegungen lässt sich sagen, dass diese das Spektrum des Globalen Lernens ergänzen könnten und damit zum Erreichen der Anliegen aus dem Globalen Lernen beitragen könnten. So wird in Kommunikation und Soziale Kompetenz der theoretische Rahmen nicht nur für die Unterrichtsgestaltung herangezogen sondern auch explizit als Lerninhalt thematisiert. Insgesamt scheint die Auseinandersetzung mit der Metaebene des Lernens bzw. mit Metakommunikation in Kommunikation und Soziale Kompetenz eine größere Rolle zu spielen als im Globalen

Lernen. Damit soll nicht nur die Fähigkeit zur Abstraktion und zum Umgang mit Komplexität gefördert werden, sondern auch dazu beigetragen werden, dass sich die Lernenden verstärkt ihres persönlichen Kontexts und seinen Begrenzungen bewusst werden. Dabei handelt es sich Kompetenzen, die auch im Rahmen vom Globalen Lernen als bedeutungsvoll erachtet werden, ein Einsatz entsprechender Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz für Lernarrangements im Rahmen des Globalen Lernens kann also sinnvoll sein.

Ähnliches kann für den Nahbereich geltend gemacht werden. Dessen Bedeutung ist in beiden Konzepten sehr hoch eingeschätzt, allerdings scheint im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz ein differenzierteres Verständnis davon zu gelten. Zudem wird auf spezifische Inhalte in Verbindung mit der Methodik zurückgegriffen um mittels Vergleich und Differenzierung von Erfahrungen und Interpretationsweisen im Nahbereich – in Anlehnung an Niklas Luhmann - Unterschiede, die einen Unterschied machen, entdecken zu können. Damit werden die Lernenden in Kommunikation und Soziale Kompetenz dabei begleitet, Vielfalt und Diversität in verschiedenen persönlichen Kontexten im Nahbereich zu erfahren. Wie ausgiebig erläutert nimmt der Nahbereich auch im Globalen Lernen eine zentrale Rolle für Lernarrangements ein und der Reflexion von Werten und Einstellungen bzw. die Differenzierung von Erfahrungen als Erkenntnisgewinn wird auch im Globalen Lernen als wichtig erachtet. Die Übertragung von Elementen aus Kommunikation und Soziale Kompetenz in Lernarrangements aus dem Globalen Lernen kann auch in diesem Fall als hilfreich erachtet werden.

Ein weitaus größerer Unterschied zwischen den beiden Konzepten besteht wohl in der Wahl der Lerninhalte. In Bezug darauf lässt sich feststellen, dass sich die Anliegen aus dem Globalen Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz in einem wesentlichen Ausmaß überschneiden, dass aber andere Lerninhalte für deren Umsetzung gewählt wurden. Wie schon ausgeführt, stehen im Globalen Lernen globale Themen und

Vernetzungen im Mittelpunkt, in Kommunikation und Soziale Kompetenz dagegen die Auseinandersetzung mit sozial-kommunikativen Prozessen auf verschiedenen Ebenen. Allerdings soll es auch im Globalen Lernen um die „elementarste[n] Fragen menschlichen Überlebens, Lebens und Zusammenlebens“ gehen (Hartmeyer o.J.a: o.S.). Darüber hinaus wird folgendes festgehalten: „Globales Lernen umschreibt Bildungsprozesse im Identitätsbereich: Es will […] das Menschsein ergründen […] mit allen Widersprüchen.“ (Hartmeyer o.J.a: o.S.). In den Anliegen aus dem Globalen Lernen sind soziale und kommunikative Kompetenzen explizit erwünscht, mit den Inhalten und der Methodik von Kommunikation und Soziale Kompetenz wird darauf abgezielt, diese Fähigkeiten zu fördern. Hier scheint also ein weiterer Anknüpfungspunkt zwischen den beiden Konzepten zu bestehen.

Sowohl Kommunikation und Soziale Kompetenz als auch das Globale Lernen sind im Verständnis dieser Arbeit systemtheoretisch geprägt. Kommunikation wird im Sinn von Niklas Luhmann als systemkonstituierend verstanden, dies gilt sowohl auf Ebene des Individuums (psychisches, unbewusstes System), als auch auf Ebene von Gruppen und Gesellschaften oder später für Globalisierungsprozesse und Weltgesellschaft. In Kommunikation und Soziale Kompetenz steht daher eine Auseinandersetzung mit kommunikativ-sozialen Prozessen im Mittelpunkt. Die Kommunikation über Kommunikation, die Auseinandersetzung mit Wirklichkeitskonstruktion, also der Schritt auf die Metaebene trägt wohl zum Verständnis der Lernenden für komplexe Zusammenhänge bei. Dazu gehören auch Lernprozesse bzw. Wissens- und Wirklichkeitskonstruktion, welche als wechselseitige Konstruktion von Bedeutung verstanden werden. Die Auseinandersetzung mit Kommunikation in diesem Sinn kann auch im Globalen Lernen ein vertieftes Verständnis für Zusammenhänge fördern, zunächst im Nahbereich und dann auf weiteren systemischen Ebenen. Eine Auseinandersetzung mit dem zentralen Element der prägenden Theorie (Kommunikation wird im Sinn von Niklas Luhmann als systemkonstituierend verstanden), also mit der

Metaebene, kann zudem ein verstärktes Bewusstsein in Bezug auf die Unterrichtssituation bzw. das Hier und Jetzt fördern, die Fähigkeit zu abstraktem Denken unterstützen und damit zum Umgang mit Komplexität beitragen. Dabei handelt es sich um Anliegen und Fähigkeiten, die auch im Globalen Lernen gelten.

Nicht zuletzt weist Klaus Seitz explizit darauf hin, „dass die Kompetenz zum Umgang mit Globalität nicht ausschließlich (und nicht hinreichend) in der thematischen Auseinandersetzung mit globalen Fragen erworben werden kann." (Seitz 2002: 461) Und: „Über globale Fragen kann man auch lernen, wenn man nicht über globale Fragen lernt." (Seitz 2002: 461) Daraus abgeleitet können im Rahmen des Globalen Lernens auch Inhalte thematisiert werden, die sich nicht explizit auf globale Themen beziehen. Die Verbindung zwischen verschiedenen Inhalten bzw. der Methodik aus Kommunikation und Soziale Kompetenz und dem Globalen Lernen ist dadurch gegeben, dass mit den genannten Inhalten bzw. mit Hilfe der Methodik Fähigkeiten vorbereitet werden und zu Anliegen beigetragen werden kann, die auch im Globalen Lernen gelten. Als Beispiel können hier etwa Elemente genannt werden, mit denen Metakommunikation und die Metaebene des Lernens thematisiert werden, mit deren Hilfe also die Fähigkeit zu abstraktem und vernetztem Denken bzw. die Fähigkeit zum Umgang mit Komplexität gefördert werden soll.

Darüber hinaus kann an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit Wirklichkeitskonstruktion bzw. das Hinterfragen der einen Wirklichkeit genannt werden. Auch diese hat möglicherweise auf den ersten Blick keinen explizit globalen Bezug, sie kann aber dazu beitragen, dass sich die Lernenden verstärkt auf andere Wirklichkeiten einlassen, also ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel erweitern. Klaus Seitz nennt als eine zentrale Fähigkeit im Globalen Lernen, den eigenen Kontext bzw. den eigenen Beurteilungshorizont überschreiten und erweitern zu können, anders ausgedrückt, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Im Zusammenhang damit ist jedoch hilfreich bewusst zu machen, was den spezifisch eigenen Kontext ausmacht (Seitz 2002:

444) und (Seitz 2002: 449f). Wird das Eigene als unreflektierte Norm angenommen in Verbindung mit der ebenfalls unbewussten Annahme der einen, gegebenen Wirklichkeit, so werden Abweichungen davon wohl zwangsläufig als Irrtum angesehen. Toleranz in diesem Sinne wäre wohl die wenig ergiebige Vorstellung von der eigenen moralischen Überlegenheit, der eigenen Großzügigkeit, die Irrtümer der jeweils anderen freundlicherweise bestehen zu lassen. Die Einsicht, dass viele unterschiedliche Wirklichkeiten bestehen können, kann tendenziell das Abgehen von der Verteidigung des Eigenen erlauben bzw. von der Diskussion darum, wer denn nun Recht hat, also im Besitz der einen Wirklichkeit ist und kann das Übergehen zu der Frage nach der Entstehung dieser unterschiedlichen Wirklichkeiten und einem möglichen Umgang damit erlauben (Braun/Wustinger 2005b: 14) und (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010). Im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz nimmt, wie weiter oben dargelegt, die Auseinandersetzung mit Mechanismen und Filtern der Wirklichkeitskonstruktion und dem Erschüttern der Vorstellung von der einen Wirklichkeit eine wichtige Rolle ein. Die Wahrnehmung der Lernenden in Bezug auf Unterschiede zwischen den persönlichen Kontexten soll mittels Differenzieren und Vergleich verschiedener Erfahrungen und Sichtweisen geschärft werden um in der Folge mehr Bewusstheit über den eigenen Kontext zu erlangen und die Bereitschaft zu fördern, sich auf andere Kontexte einzulassen (Braun/Wustinger 2005b: 14 und 16). Im Nahbereich erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse zum Umgang mit systemischen Zusammenhängen und abstraktem, komplexem Denken können in der Folge auf größere systemische Dimensionen ausgeweitet werden, im Kontext des Globalen Lernens etwa auf Globalisierung und Weltgesellschaft. Im Anschluss an Klaus Seitz kann es für Lernarrangements im Globalen Lernen also als sinnvoll erachtet werden, Inhalte aus Kommunikation und Soziale Kompetenz in Verbindung mit der Methodik zu thematisieren, auch wenn diese Inhalte nicht explizit global scheinen, aber dazu beitragen können, den Umgang der Lernenden mit Globalität zu fördern.

Insgesamt konnten also zwischen dem Globalen Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz, wie weiter vorne dargelegt, wesentliche Gemeinsamkeiten und Überschneidungen im Bereich des theoretischen Zugangs, der Anliegen und Ziele sowie der methodischen Überlegungen festgestellt werden. Unterschiede bestehen zwar, etwa in der unterschiedlichen Gewichtung der systemischen Analyseebene und der Wahl der Lerninhalte. Allerdings werden im Globalen Lernen soziale und kommunikative Kompetenzen explizit als wünschenswert genannt, Globales Lernen wird als Bildungsprozess im engen Zusammenhang mit dem eigenen Kontext bzw. im Identitätsbereich betrachtet und nicht zuletzt wird neben der Auseinandersetzung mit globalen Themen auch die Thematisierung nicht-globaler Inhalte für einen angemessenen Umgang mit Globalität als nötig erachtet. Daraus abgeleitet kann wohl eine ausreichende Anschlussfähigkeit der beiden Konzepte angenommen werden und eine Ergänzung des Globalen Lernens um Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz als möglich und sinnvoll beurteilt werden. (Die Untersuchung einer möglichen Übertragung von Elementen aus dem Globalen Lernen in Kommunikation und Soziale Kompetenz scheint gleichfalls möglich, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.) Welche Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz sich für Lernarrangements im Rahmen des Globalen Lernens eignen können, soll im folgenden Kapitel untersucht werden.

5.4 ZUSAMMENFASSUNG

Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen Kommunikation und Soziale Kompetenz bestehen in verschiedenen Bereichen, etwa auf der Ebene des theoretischen Zugangs (systemtheoretische Prägung), im Bereich der Anliegen und Ziele (Individuum steht im Mittelpunkt der Lernprozesse, Erwerb von Fähigkeiten, die hilfreich für ein Leben in einer komplexen Realität sind) oder in Bezug auf die methodischen Überlegungen (Berücksichtigung lerntheoretischer Aspekte bzw. von Elementen aus der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik). Da im Globalen Lernen soziale und

kommunikative Kompetenzen explizit als wünschenswert genannt werden, Globales Lernen als Bildungsprozess im Identitätsbereich betrachtet wird und nicht zuletzt neben der Auseinandersetzung mit globalen Themen auch die Thematisierung nicht-globaler Inhalte für einen angemessenen Umgang mit Globalität als nötig erachtet werden, kann in Verbindung mit den gegebenen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen eine ausreichende Anschlussfähigkeit der beiden Konzepte angenommen werden.

Unterschiede existieren beispielsweise im Bereich der Lerninhalte und im Bereich der Methodik. Während im Globalen Lernen vorrangig globale Themen und Vernetzungen thematisiert werden, geht es in Kommunikation und Soziale Kompetenz vor allem um sozial-kommunikative Prozesse auf verschiedenen Ebenen. Darüber hinaus spielt in Kommunikation und Soziale Kompetenz die Metaebene von Lernen und Kommunikation eine größere Rolle als im Globalen Lernen, es gilt ein differenzierteres Verständnis von Nahbereich und es wird auf eine spezifische Methodik zurückgegriffen. Während im Globalen Lernen von Anfang an auf die Verbindung zur globalen Ebene geachtet wird, erfolgt dies in Kommunikation und Soziale Kompetenz erst nach einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem persönlichen Kontext der Lernenden. Die systemischen Reflexionsebenen der beiden Konzepte ergänzen einander also. Abgeleitet aus der systemtheoretischen Prägung des Globalen Lernens (Kommunikation als systemkonstituierendes Element) und dem Bekenntnis zur zentralen Bedeutung des Nahbereichs kann der Einsatz von Elementen aus Kommunikation und Soziale Kompetenz in Lernarrangements im Globalen Lernen als sinnvoll erachtet werden, da diese eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem persönlichen Kontext der Lernenden, mit sozialen Prozessen im Nahbereich sowie mit Wirklichkeitskonstruktion und dem Hinterfragen der Vorstellung von der einen Wirklichkeit ermöglichen. Dies kann als Ausganspunkt für weitere Lernprozesse im Rahmen des Globalen Lernens herangezogen werden.

Insgesamt sollen die Lernenden befähigt werden, ihr Leben in einer komplexen Realität im Spannungsfeld systemischer Herausforderungen und individueller Bedürfnisse verantwortungsvoll gestalten zu können. Mittels Üben von abstraktem, vernetztem Denken sollen die Lernenden ihre Eigenkomplexität erhöhen können um mit Ungewissheit sowie der Komplexität der Realität besser umgehen zu können. Dies wird sowohl von Vertreterinnen und Vertretern des Globalen Lernens als auch im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz als angemessener für die Arbeit an einer humaneren Gesellschaft erachtet als normative Appelle an Toleranz und Nächstenliebe.

6 WELCHE ELEMENTE AUS KOMMUNIKATION UND SOZIALE KOMPETENZ EIGNEN SICH FÜR DIE VERWENDUNG IN LERNARRANGEMENTS ZUM GLOBALEN LERNEN?

In diesem Kapitel erfolgt eine Darstellung von Elementen aus Kommunikation und Soziale Kompetenz, die sich auf Basis der festgestellten Überschneidungen beim theoretischen Zugang, bei den Anliegen, Zielen und der Methodik der beiden Konzepte für einen Einsatz in Lernarrangements zum Globalen Lernen eignen. Zwar scheint auch die Untersuchung eines gegenteiligen Transfers (Übertragung der explizit globalen Dimension in die Progression der Inhalte und des Reflexionsfokus aus Kommunikation und Soziale Kompetenz) möglich. Da diese Arbeit von Prämissen im Globalen Lernen ausgeht, wird im Folgenden untersucht, welche Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz sich für einen Einsatz in Lernarrangements zum Globalen Lernen eignen. Bei den untersuchten Elementen handelt es sich sowohl um Themenbereiche als auch um dazugehörige Übungen. Der Fokus liegt dabei auf ihrer Verbindung mit den gemeinsamen Anliegen bzw. mit den Anliegen aus dem Globalen Lernen. Einer knappen Beschreibung der Themen und Übungen mit weiterführenden Literaturhinweisen wurde daher der Vorzug gegenüber ausführlichen Darstellungen gegeben, die den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würden.

Helmuth Hartmeyer stellt für das Globale Lernen fest, dass Inhalt und Form eng verbunden sind, dies gilt auch für Kommunikation und Soziale Kompetenz. An dieser Stelle soll also darauf hingewiesen werden, dass die Methodik im Zusammenhang mit den angeführten Übungen wesentlich ist. Bei der Umsetzung der Übungen und Inhalte sollten die Methodik aus Kommunikation und Soziale Kompetenz sowie die Hinweise zur Reflexion berücksichtigt werden. Dazu zählt etwa die Rolle der Beobachterinnen und Beobachter. (Für Anmerkungen zur Leitung der Reflexionen siehe Braun/Wustinger 2005b: 14fff)

Für die Leitung und Gestaltung von Lernarrangements zum Globalen Lernen sind wohl gewisse Vorkenntnisse nötig. Dasselbe gilt auch für Kommunikation und Soziale Kompetenz (beispielsweise Fortbildungen zur Einführung in die Methoden und Inhalte von Kommunikation und Soziale Kompetenz, Ausbildung zum KoSo-Lehrer/zur KoSo-Lehrerin, zumindest aber Kenntnisse und Verständnis für Konstruktivismus, Systemtheorie und gruppendynamische Prozesse) (KoSo Homepage - FAQ).

Bei den im Folgenden untersuchten Elementen handelt es sich vorrangig um Übungen, die eine inhaltlich differenzierte Auseinandersetzung mit dem Nahbereich und dem persönlichen Kontext, also der „Landkarte" der Lernenden, erlauben. Zentral dabei ist es, die Vorstellung von der einen gegebenen Wirklichkeit in Frage zu stellen. In beiden Konzepten ist die Bedeutung des Nahbereichs zentral. Erstens in Bezug auf gelungene Lernprozesse, die dort ansetzen. Zweitens sollen die Lernenden ihr Bewusstsein für ihren persönlichen Kontext stärken, im Hinblick auf eine spätere Erweiterung des eigenen Beurteilungshorizontes. Darüber hinaus werden Informationsgewinn mittels Differenzierung und das Einüben des Umgangs mit Komplexität als zentrale Elemente angesehen. Daher werden im Folgenden Elemente untersucht, die sich auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Nahbereich der Lernenden konzentrieren. Die im Nahbereich erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen können später auf größere systemische Dimensionen übertragen und ausgebaut werden. Insgesamt tragen die angeführten Elemente zur Erweiterung der Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden bei, sowohl in Bezug auf die „Anschlussfähigkeit individueller Kompetenzen und Lebensperspektiven an die Erfordernisse globalisierter Funktionssysteme" als auch in Bezug auf die Förderung des „Eigensinns" der Lernenden (Seitz 2002: 451).

6.1 WAHRNEHMUNG UND INTERPRETATION

In diesem Abschnitt werden Inhalte und Übungen aus dem Bereich Wahrnehmung und Interpretation sowie ihr Zusammenhang mit Anliegen aus dem Globalen Lernen erläutert.

Zu Beginn geht es in Kommunikation und Soziale Kompetenz um Wahrnehmungs-, Interpretations- und Abstraktionsprozesse, die die menschliche Kommunikation entscheidend beeinflussen. Teil davon ist der Austausch von Wahrnehmungen bzw. dem, was dafür gehalten wird. Thematisiert wird dabei, dass für eine schnellere Verarbeitung Reize mit Bedeutung belegt werden und diese Bedeutung bewertet wird. Evolutionär spielte dies eine wichtige Rolle, zum Teil kann dies aber störend auf Kommunikation wirken, „dann nämlich, wenn wir meinen, *Beobachtungen mitzuteilen* und in Wirklichkeit die Anderen damit *interpretieren* oder sogar *bewerten*" [Hervorhebung von R. Braun/R. Wustinger] (Braun/Wustinger 2005a: 6). Der in der so genannten Abstraktionsleiter schematisch dargestellte Prozess von der Beobachtung über die Filterung der Beobachtung bis hin zum

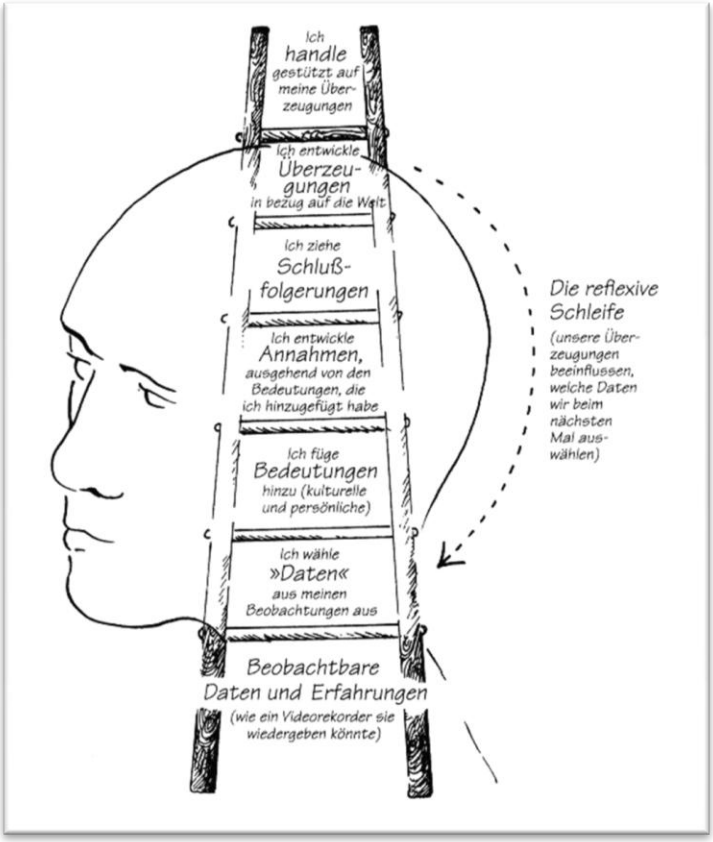


Abbildung 2: Abstraktionsleiter (Senge/Kleiner/Smith 1994: o.S.)

Hinzufügen von Bedeutungen, dem Ziehen von Schlussfolgerungen und daraus folgenden Handlungen läuft generell unbewusst ab. Ein Gegenüber nimmt daraufhin dieses beobachtbare Verhalten wahr, durchläuft ebenfalls die die einzelnen Stufen der Abstraktionsleiter und setzt daraus folgend neue Handlungen.

In Kommunikation und Soziale Kompetenz geht es zu Beginn also um die unbewusste Vermischung von Wahrnehmung und Interpretation/Bewertung und deren Folgen für kommunikative Prozesse.

Kommunikation kann gerade in schwierigen Situationen durch Metakommunikation verbessert werden. In diesem Abschnitt steht daher im Mittelpunkt, dass Bewusstsein für innere Prozesse zu stärken und sich mit seinen Gegenübern darüber auszutauschen. Am Anfang steht daher die Auseinandersetzung mit der Trennung zwischen Beobachtung und Interpretation sowie der Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit in Bezug darauf (Braun/Wustinger 2005a: 7). (siehe auch Meier-Koll 2002, Birkenbihl 2004)

6.1.1 KIPPBILD

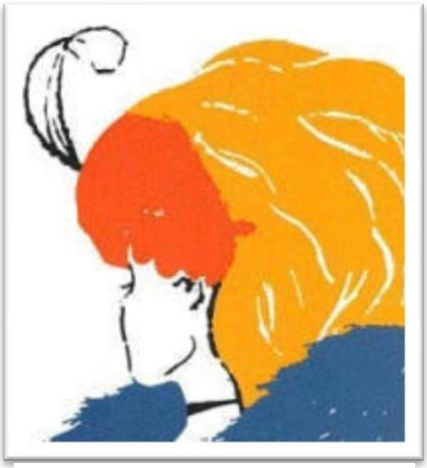


Abbildung 3: Kippbild (Braun/Wustinger 2005b: 27)

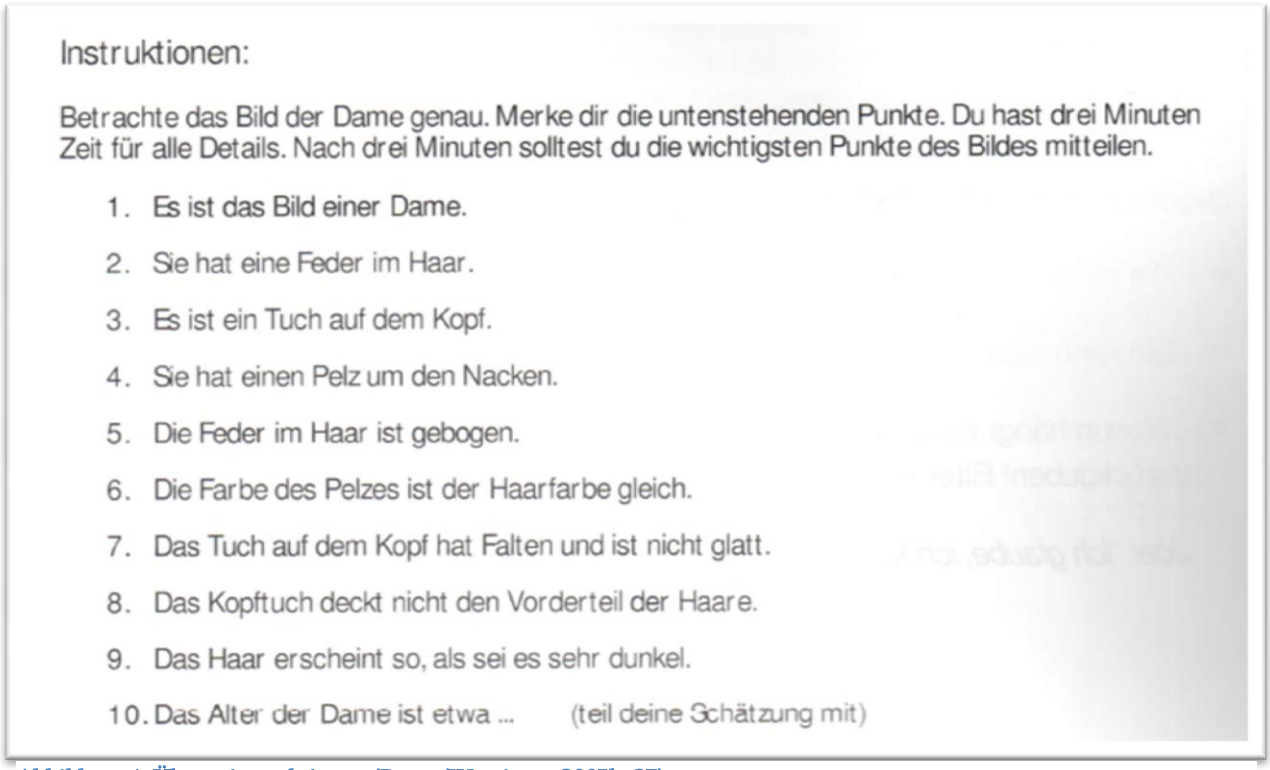
Übungsanleitung: Das Kippbild wird gezeigt, die Lernenden, die es schon kennen, werden gebeten, stumm aufzuzeigen. Sie werden zu Beobachtenden. Die anderen werden dazu angehalten, sich innerhalb von drei Minuten die angegebenen Informationen einzuprägen und danach über die wesentlichen Merkmale des Bildes Auskunft zu geben.

Aufgaben für die Beobachtenden:

-„Wie prägen sich die einzelnen MitschülerInnen die Informationen ein? […] Wer ist dabei wie sehr unter Druck?“

-„Wie ist die Reaktion der einzelnen SpielerInnen, wenn der Widerspruch auftaucht? (Wer beharrt, wer gibt eher nach, wer möchte darüber hinweg gehen….)“

-„Von wem kommt der Impuls, der zur Aufklärung führt? Wie sieht dieser Impuls aus? Was ist notwendig, damit alle beide Frauen sehen können? [Hervorhebung von R.Braun/R. Wustinger]“ (Braun/Wustinger 2005b: 26)



Instruktionen:

Betrachte das Bild der Dame genau. Merke dir die untenstehenden Punkte. Du hast drei Minuten Zeit für alle Details. Nach drei Minuten solltest du die wichtigsten Punkte des Bildes mitteilen.

1. Es ist das Bild einer Dame.
2. Sie hat eine Feder im Haar.
3. Es ist ein Tuch auf dem Kopf.
4. Sie hat einen Pelz um den Nacken.
5. Die Feder im Haar ist gebogen.
6. Die Farbe des Pelzes ist der Haarfarbe gleich.
7. Das Tuch auf dem Kopf hat Falten und ist nicht glatt.
8. Das Kopftuch deckt nicht den Vorderteil der Haare.
9. Das Haar erscheint so, als sei es sehr dunkel.
10. Das Alter der Dame ist etwa ... (teil deine Schätzung mit)

Abbildung 4: Übungsinstruktionen (Braun/Wustinger 2005b: 27)

Diese Übung deutet auf unterschiedliche „Landkarten", also Weltsichten der Lernenden hin, in Verbindung mit der Erfahrung, wie ein möglicher „Landkartenabgleich" von statten gehen kann, denn die Lernenden werden beim „bewusste[n] Wahrnehmen der Strategie, die zur Klärung geführt hat", begleitet (Braun/Wustinger 1995b: 26). Zudem bietet diese Übung die Möglichkeiten, Einsicht in Filter zur Wirklichkeitskonstruktion sowie in eigene Klischees und Vorannahmen zu bekommen (etwa „Die kann nicht jung sein, die hat eine große Nase.") (Braun/Wustinger 2005b: 25f).

Für das Globale Lernen kann diese Übung als relevant erachtet werden, da sie erfahrbar macht, dass es unterschiedliche Perspektiven gibt, die nicht richtig oder falsch sind, sondern, auf unterschiedlichen Wahrnehmungen basierend, beide Sinn machen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit Erfahrungen zu sammeln in Bezug auf den eigenen Umgang mit Differenzerfahrungen bzw. diesen zu reflektieren. (Sieht man nur eine Frau, wirken Hinweise auf die andere Frau völlig absurd. - Wie bin ich persönlich damit umgegangen? Was kann hilfreich sein, wenn ich mein Gegenüber verstehen will?) Nicht

zuletzt können mit der Übung zum Kippbild individuelle Beurteilungsmuster, Klischees und Vorannahmen ins Bewusstsein geholt und reflektiert werden. Ein Verständnis für Polyperspektivität zu entwickeln und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gehört ebenso zu den Anliegen aus dem Globalen Lernen wie die Kompetenz zum konstruktiven Umgang mit Differenz und die Reflexion eigener Klischees und Beurteilungsmuster. Letzteres kann zudem dazu beitragen, das Bewusstsein der Lernenden für den eigenen Kontext zu vertiefen.

6.1.2 BEOBACHTUNG UND INTERPRETATION I

Übungsanleitung: Diese Übung findet in Dreiergruppen statt. A und B sitzen einander gegenüber, B beobachtet A 30 Sekunden lang und spricht seine/ihre Beobachtungen aus. Wichtig dabei ist, dass diese sinnesspezifisch und ohne Bewertung sind. (Beispiel: „Du sitzt vor mir, siehst mich an, du bewegst deine linke Hand, jetzt hast du geblinzelt…") Nach 30 Sekunden findet ein Wechsel statt, B nennt nun Bewertungen, das heißt, er/sie interpretiert As Verhalten. (Beispiel: „Ich denke, dass du skeptisch oder verlegen bist, weil du auf deiner Unterlippe kaust, du findest es aber auch lustig, jetzt überlegst du, was du als nächstes tun könntest…." (Braun/Wustinger 2005b: 29).) Anschließend nennt B 30 Sekunden lang Beobachtungen, dann jeweils noch einmal 15 Sekunden lang Bewertungen und 15 Sekunden lang Beobachtungen. C achtet darauf, dass B jeweils entsprechend der Vorgaben Bewertungen oder Beobachtungen nennt und diese nicht vermischt, zudem ist C verantwortlich für die Einhaltung der Zeitintervalle. Sind alle Übungsabschnitte durchlaufen, findet ein Wechsel statt, so dass alle drei Lernenden die Übung aus der Position von A, B und C erleben können (KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele).

Fragen für die Reflexion:

Fragen an A: Wie ist es dir bei der Übung ergangen? „Wie war es, so genau beobachtet zu werden? Welche Phase hat sich angenehmer angefühlt? Warum? Hast du eine Veränderung in deinem Verhalten bemerkt?"

Fragen an B: Wie ist es dir bei den beiden unterschiedlichen Phasen gegangen? Sind sie dir gleich schwer bzw. gleich leicht gefallen? Hat sich dies mit der Zeit verändert? „Wie waren die Übergänge? […] Wie hast du dich A gegenüber gefühlt bei dem, was du gesagt hast?"

Fragen an C: „Was ist dir aufgefallen an den Reaktionen von A auf die Kommentare von B? Wie genau hat sich B an die Unterscheidung gehalten?" (Koso Homepage – Unterrichtsbeispiele)

Mit dieser Übung kann die Wahrnehmung bzw. die Wahrnehmungsgenauigkeit der Lernenden geschult werden. Darüber hinaus können sie die bewusste Trennung von Beobachten und Bewerten üben und dabei die Erfahrung machen, wie eng diese beiden Elemente verknüpft sind bzw. dass das Auseinanderhalten oft schwierig ist. Häufig wollen die Lernenden erfahren, ob Bs Interpretation von As Verhalten „richtig" war. An dieser Stelle kann der Hinweis erfolgen, dass es nicht um richtig oder falsch geht, sondern vielmehr um die Erfahrung, dass Handeln wahrgenommen und interpretiert wird sowie um die Reflexion der dahinterstehenden Zusammenhänge, beispielsweise wovon die individuelle Interpretation abhängen könnte (KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele). Mit Hilfe dieser Übung kann erfahrbar gemacht werden, dass scheinbar von außen ins Bewusstsein der Lernenden dringende Eindrücke durch Informationen aus dem psychischen System der Lernenden ergänzt sind. Dies steht im Zusammenhang damit, die Vorstellung von der einen, gegebenen Wirklichkeit zu hinterfragen. Für die Anliegen des Globalen Lernens kann diese Übung als relevant erachtet werden, da sie eine Möglichkeit bietet, die eigene Verantwortung im Nahbereich wahrzunehmen, nämlich die persönliche Verantwortung an der eigenen Wirklichkeitskonstruktion. In der Reflexion nach der Übung bietet sich zudem die Möglichkeit, falsch/richtig vs. einer Auseinandersetzung mit Zusammenhängen anzusprechen, in diesem Fall die Auseinandersetzung mit dem Zustandekommen von Interpretationen bzw. Wirklichkeiten.

6.1.3 BEOBACHTUNG UND INTERPRETATION II

Übungsanleitung:

1. Eine 2-3 minütige Filmsequenz wird ohne Ton vorgespielt. Geeignet dafür sind unbekannte Filme, etwa kleinere Produktionen aus dem Ausland, und Szenen mit 4-6 Darstellenden und möglichst viel Interaktion. Die Lernenden sollten dazu angehalten werde, die Szene während des Abspielens nicht zu kommentieren und sich auch nicht mit den anderen darüber auszutauschen. Damit könnten sich die Spielenden gegenseitig beeinflussen, Ziel ist jedoch, anschließend die individuell verschieden wahrgenommenen Varianten vergleichen zu können.

2. Die Aufgabenstellung für die Lernenden vor dem Ansehen der Szene lautet wie folgt:

„-Was geschieht in dieser Szene?

-Wer sind die Personen, wie stehen sie zueinander?

-Wie fühlen sie sich?

-Worum geht es in dieser Szene?“ (Braun/Wustinger 2005b: 31)

3. Die Szene wird nur einmal vorgespielt, in Anlehnung an das einmalige Erleben von Situationen im Alltag, danach schreiben die Lernenden möglichst rasch ihre Eindrücke auf.

4. In der Folge trennen die Lernenden ihre Notizen in Beobachtungen und Interpretationen.

5. Anschließend präsentieren die Lernenden ihre Eindrücke, diese werden von der Übungsleiterin/dem Übungsleiter ohne Kommentar für alle sichtbar an der Tafel, Flipchart o.Ä. gesammelt. Die Lernenden können ihre Standpunkte argumentieren und über ihre Versionen diskutieren.

6. Danach wird die Szene wird mit Ton abgespielt, die unterschiedlichen Interpretationen der Lernenden werden im Anschluss daran nochmals verglichen und diskutiert (Braun/Wustinger 2005b: 31f).

Fragen in der Reflexion können sich zunächst auf die Befindlichkeit der Lernenden während des Ansehens der Szene und der späteren Diskussion beziehen – insbesondere auf Momente, in denen ihrer individuellen Interpretation widersprochen wurde oder wenn es den Lernenden gelungen ist, jemanden von ihrem persönlichen Standpunkt zu überzeugen. Darüber hinaus kann nach den Filtern und Vorannahmen gefragt werden, die den Lernenden möglicherweise bewusst geworden sind. Außerdem kann es um die Details gehen, die individuell übersehen oder - im Gegenteil - sofort wahrgenommen wurden und wodurch sich die Lernenden dies erklären.

Nicht zuletzt kann nachgefragt werden, wie eindeutig die Szene den Lernenden nach dem Ansehen mit Ton und den Diskussionen scheint: Was bleibt weiterhin unklar? „Was ist „wahr", was ist wirklich" an der letzten Interpretation?" „Welche Interpretation wäre dir die sympathischste gewesen? Weißt du auch warum?" (Braun/Wustinger 2005b: 31f)

Im Vergleich zur Übung *Beobachtung und Bewertung I* zeichnet sich die hier beobachtete Situation durch eine gesteigerte Komplexität aus. Die beschriebene Übung bietet eine Möglichkeit zur Wahrnehmungsschulung (Trennung von Beobachtung und Interpretation) und zur Auseinandersetzung mit der „Interpretation non-verbaler Kommunikation und Konstruktion von Kontext" (Braun/Wustinger 2005b: 32)

Darüber hinaus werden unbewusste Filter (Vorannahmen, Einstellungen, Glaubenssätze usw.) ins Bewusstsein geholt. Insbesondere können die Lernenden ihre Annahmen über Beziehungsgefüge reflektieren (Etwa: „Das kann nicht der Freund der älteren Frau sein, der ist ja jünger als sie." (Braun/Wustinger 2005b: 32)) Vorher unbewusste individuelle Interpretations- und Bewertungsweisen werden in den Reflexionsfokus geholt, dadurch können sie hinterfragt werden (Braun/Wustinger 2005b: 32). Zudem sind die Lernenden häufig überrascht, wenn sie in der Diskussion fest überzeugt von einer Beobachtung sind und beim nochmaligen Ansehen der Szene merken, dass es doch anders gewesen ist. Dadurch wird die scheinbare Eindeutigkeit von Kommunikationssituationen hinterfragt,

den Lernenden bietet sich die Möglichkeit, Erfahrungen mit der Komplexität menschlicher Wahrnehmungsprozesse zu sammeln (Braun/Wustinger 2005b: 32).
Im Kontext des Globalen Lernens kann diese Übung als hilfreich erachtet werden, da sie die Möglichkeit zu einer Auseinandersetzung mit Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktion als Basis für individuelle Weltsichten bietet. Nicht zuletzt ist die Reflexion eigener Interpretationsmuster und Annahmen über Beziehungsgefüge Teil einer im Globalen Lernen als zentral erachteten Auseinandersetzung mit dem persönlichen Kontext und dem individuellen Selbstverständnis (vgl. Braun/Wustinger 2005b: 32).

6.2 KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION

In diesem Abschnitt geht es um die Frage nach der Konstruktion von Wirklichkeit bzw. um grundlegende theoretische Positionen konstruktivistischer Strömungen.
Thematisiert wird, dass im Sinne von Ernst von Glasersfeld die traditionelle Erkenntnistherapie - also das beständige Annähern an eine vermeintlich objektive Wahrheit, welche man im direkten Vergleich mit der Realität erkennen könne - nicht haltbar ist. Die Realität wäre nur mittels menschlicher Gehirne wahrnehmbar und nicht unabhängig davon. Die oben genannte „vergleichende Überprüfung“ wäre daraus abgeleitet nicht möglich, der Begriff der „Wahrheit“ wird für die Wissenschaft daher abgelehnt. In diesem Zusammenhang wird das Prinzip der Viabilität angesprochen: „Wir konstruieren durch unsere vielfältigen Tätigkeiten (Wahrnehmen, Denken, Handeln, Kommunizieren) eine Erfahrungswirklichkeit, die wir bestenfalls auf ihre Gangbarkeit oder Lebbarkeit (viability) hin erproben können, nicht aber auf ihre Übereinstimmung mit einer wahrnehmungsunabhängigen Realität.“ (Schmidt, 1994, zitiert Nach Braun/Wustinger 2005a: 15) Auch das Prinzip der undifferenzierten Codierung nach Heinz von Foerster wird thematisiert, demzufolge in den Erregungszuständen einer

Nervenzelle nur die Intensität bzw. Quantität der Reize codiert würde, nicht aber die Qualität bzw. ein „Was" (Braun/Wustinger 2005a: 16) und (Foerster 1985: 29).

Darüber hinaus wird in diesem Abschnitt das Verhältnis zwischen bewusstem Verstand und dem Unbewussten angesprochen sowie die im vorangegangenen Abschnitt genannte Auseinandersetzung mit Wahrnehmungs- und Abstraktionsprozessen vertieft: Durch die physischen Voraussetzungen des Menschen (Bandbreite des Sehsinns und des Gehörsinns eingeschränkt etc.), Aufmerksamkeitsfokus, Erwartungen und Strategien der Informationsaufnahme) erfolgte eine Filterung der Informationen, die das Bewusstsein des Individuums erreichen. Diese würden weiter bearbeitet: Das Individuum interpretiert sie, nimmt Bedeutungszuschreibungen vor, sucht nach Ursache-Wirkungs-Beziehungen, all dies basierend auf Vorerfahrungen. Gleichzeitig fänden Bewertungen statt, nämlich der Abgleich zwischen der (gefilterten und bearbeiteten) Wahrnehmung und den individuellen Wünschen (Braun/Wustinger 2005a: 16).

Ein weiterer Aspekt ist die Entstehung der so genannten Landkarte eines Individuums von der Welt, anders ausgedrückt dem persönlichen Kontext bzw. der Weltsicht: „Wir legen uns von der Wirklichkeit eine Landkarte an, je nach Wahrnehmung und Interpretation verzeichnen wir Ereignisse und Annahmen so, dass es für unsere weiteren „Expeditionen" passt (im Sinne von viabel), und diese Landkarte von der äußeren Welt (der Welt, wie wir glauben, dass sie sei) trifft auf die dazugehörige „Legende", auf unsere Werte und Bedürfnisse […]. Aus diesem Kontakt entstehen die Emotionen […]." (Braun/Wustinger 2005a: 17) Daraus folgend werden Gefühle und ihr Zusammenhang mit Werten/Bedürfnissen bzw. Wahrnehmung/Interpretation thematisiert, dieser wird wie folgt angenommen: Beobachtungen werden im Zusammenhang mit Werten und Bedürfnissen individuell bewertet, daraus würden die Gefühle entstehen. Die Bewertung von Handlungen (persönlicher oder der von anderen) beeinflusst die persönlichen Gefühle wesentlich – daraus abgeleitet geht es auch darum, sich der persönlichen Mitverantwortung an der Entstehung der eigenen Gefühle bewusst zu werden. Nicht

zuletzt erfolgt eine Thematisierung von Primär-, Sekundär- und Fremdgefühlen (Braun/Wustinger 2005a: 22). Insgesamt kann die Thematisierung der oben genannten Inhalte die Fähigkeit den kritischen Umgang mit scheinbar sicherem Wissen fördern. Zudem wird das Verständnis für Polyperspektivität und die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können, gestärkt. Die Auseinandersetzung mit Gefühlen und Bedürfnissen sowie deren Berücksichtigung im Rahmen von Lernprozessen wird im Globalen Lernen zudem als sehr wichtig betrachtet. Im Folgenden werden Übungen dazu sowie deren Zusammenhang mit Anliegen aus dem Globalen Lernen erläutert.

6.2.1 GESCHLOSSENE GESTALTEN

Übungsanleitung: Bilder wie das Folgende werden vergrößert und an die Wand projiziert. Die Lernenden nennen möglichst rasch, was sie erkennen können. (Die Abbildung stellt weder die Buchstabenfolge FLY noch ein E dar, aber genug davon, um es ergänzen zu können.) Hierbei geht es nicht optische Täuschungen, sondern vielmehr um die Erfahrung, dass lückenhafte Gestalten auf ein vollständiges Bild ergänzt werden: „Unser Gehirn vergleicht mit bereits vorhandenen Informationen und sucht möglichst rasch eine Entsprechung, indem es ergänzt was fehlt.“ (Braun/Wustinger 2005b: 33) In dieser Übung wird also erlebbar, dass Lücken in wahrgenommenen Informationen automatisch vervollständigt werden, sowohl bei einfachen Elementen wie dem gezeigten Bild als auch bei weitaus komplexeren Elementen, bei denen nicht so leicht eine Übereinstimmung der Ergänzungen zu finden sein wird. In der Reflexion kann also die Frage an die Lernenden gestellt werden, was dies

Abbildung 5: Grafik (Braun/Wustinger 2005b: 33)

für den Kontakt mit andere Menschen und kommunikativen Situationen bedeuten kann (Braun/Wustinger 2005b: 33f).

Diese Übung bietet die Möglichkeit, die Auseinandersetzung mit Wahrnehmungsprozessen und der Bedeutungs- und Wirklichkeitskonstruktion zu vertiefen und sie ist eine Vorbereitung für komplexere Übungen in diesem Bereich. Zudem wird auf die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit von Wahrnehmung und Bedeutungskonstruktion verwiesen, insbesondere im Zusammenhang mit kommunikativ-sozialen Prozessen, damit wird die Komplexität der Reflexionsebene erhöht. Der Fähigkeit zur Abstraktion und das Üben von komplexem Denken wird im Globalen Lernen als zentrales Anliegen betrachtet. Zudem wird die individuelle Verantwortung im Nahbereich, also an der persönlichen Wirklichkeit und Weltsicht angedeutet, denn die vorher angesprochenen Ergänzungen erfolgen auf Basis individueller Vorerfahrungen, Einstellungen etc. Dies trägt zur Auseinandersetzung mit dem individuellen Kontext der Lernenden sowie mit kommunikativen Prozessen im Nahbereich dar. Insgesamt können mit dieser Übung Aspekte der Konstruktion des individuellen Kontexts angesprochen werden, sie bietet eine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit dem Nahbereich der Lernenden. Dies gehört ebenfalls zu den zentralen Anliegen aus dem Globalen Lernen, nicht zuletzt im Hinblick auf die Überschreitung des eigenen Kontexts (vgl. Braun/Wustinger 2005b: 33f).

6.2.2 ÜBUNG: HAUS-BAUM-HUND

Übungsanleitung: Die Lernenden bilden Zweierteams, wobei möglichst unterschiedliche Zusammenstellungen der Teams im Hinblick auf Vertrautheit, unterschiedliche oder ähnliche Persönlichkeiten, Jungen/Mädchen eine differenziertere Reflexion erlauben. Die beiden Lernenden sitzen einander gegenüber, zwischen ihnen ein leeres Blatt Papier, und halten den Stift gemeinsam mit ihrer jeweiligen Schreibhand.

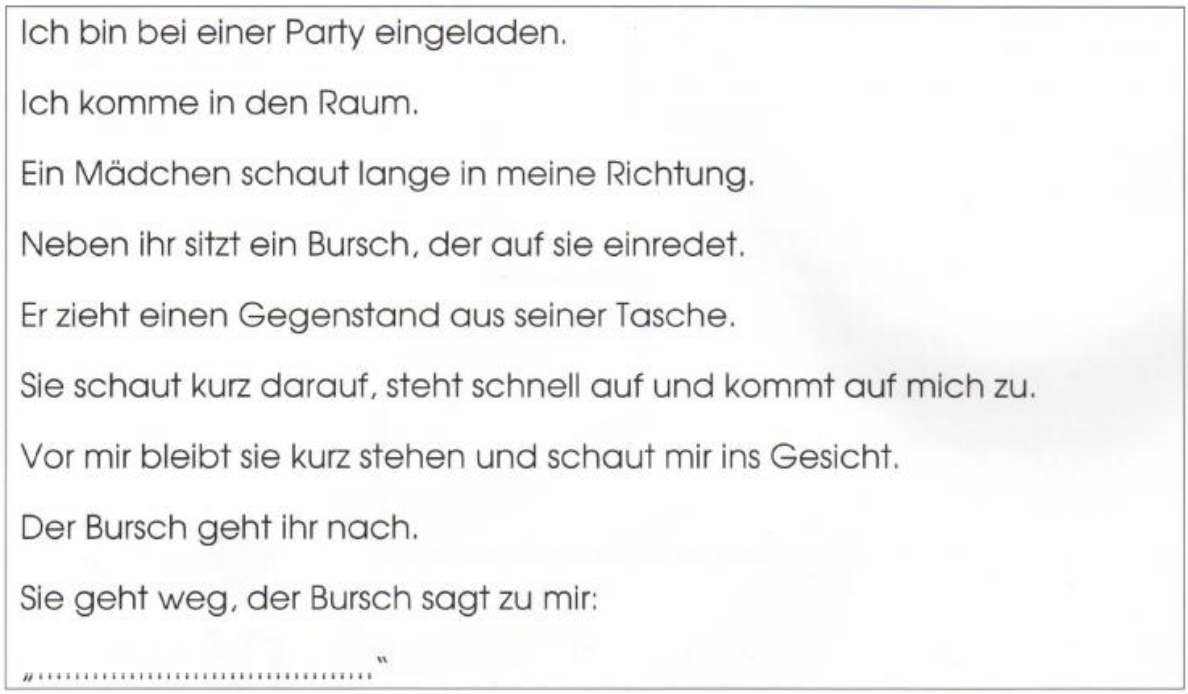
Die Übungsteams werden ohne Zeitvorgabe angewiesen, gemeinsam ein Haus, einen Baum und einen Hund zu zeichnen und die Blätter am Schluss zu signieren. Während der

Übung ist Sprechen und das Loslassen des Stifts nicht gestattet. Sobald alle Gruppen ihre Zeichnungen beendet haben, werden letztere gemeinsam besprochen und reflektiert.
Fragen für die Reflexion:
-„Wie ist es euch ergangen? Wie habt ihr euch gefühlt bei dieser Übung? Was hat Spaß gemacht, was hat gestresst, hat sich das verändert, wann, wodurch?"
-„Wie habt ihr entschieden, wo oben und wo unten sein soll? Wie habt ihr zu diesem Haus, diesem Baum, diesem Hund gefunden? Wie hat sich entschieden auf welcher Seite der Baum stehen soll? […] Wie war euer Umgang mit Zeit?"
-Was erscheint euch wichtig an dieser Erfahrung? […] Wie erklärt ihr euch die unterschiedlichen Zeichnungen (klar und gut erkennbar, eher wild) im Zusammenhang mit den Paaren?"
Die Tatsache, dass schon aus einfachen Begriffen generell sehr unterschiedliche Bilder entstehen, bereitet die Lernenden auf die Existenz unterschiedlicher „Landkarten" vor, also unterschiedlicher Perspektiven und Weltsichten. (Dies wird in der Übung *Welche Geschichten erfindet mein Gehirn* vertieft.) Zudem bietet diese Übung eine Möglichkeit, Erfahrungen im Umgang mit Macht zu sammeln: Wer setzt seine Vorstellungen durch, wer gibt nach? Wie reagiere ich selbst auf ein dominantes oder nachgiebiges Gegenüber, versuche ich mich durchzusetzen oder reagiere ich zurückhaltend?) Zudem können unterschiedliche Strategien zur Entscheidungsfindung in Kooperationen erprobt werden (KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele).
Im Rahmen des Globalen Lernens kann diese Übung hilfreich sein, da sie die Möglichkeit zur Reflexion des individuellen Selbstverständnisses und Handelns bietet und dazu beitragen kann, mehr Bewusstheit über den eigenen Kontext und seine Begrenzungen zu erlangen. Die Vielfalt der Vorstellungen zu einem konkreten Begriff können ins Bewusstsein geholt werden, damit wird auf die Vielfalt von möglichen Wirklichkeiten – ohne dass eine davon richtig oder falsch wäre - hingedeutet. Dies kann in der folgenden Übung vertieft und ausgebaut werden. Im Rahmen des Globalen Lernens kommt diesem

Umstand im Zusammenhang mit dem Verständnis für Polyperspektivität und der Fähigkeit zur Erweiterung des eigenen Beurteilungskontextes große Bedeutung zu.

6.2.3 ÜBUNG: WELCHE GESCHICHTEN ERFINDET MEIN GEHIRN?

Übungsanleitung: Zu Beginn erfolgt der Hinweis an die Lernenden, dass zunächst keine Kommentare zu bzw. kein Austausch über die Informationen auf dem in der Folge ausgeteilten Blatt stattfinden soll, um die anderen Lernenden nicht zu beeinflussen. Stattdessen sollen die Lernenden den Text lesen und dabei auf die Geschichte achten, die im Kopf von selbst entsteht. Bewusstes Überlegen ist nicht nötig, es reicht, die auftauchenden Gedanken wahrzunehmen. In die Auslassungspunkte am Schluss soll ein Satz eingefügt werden, der dem/der Lernenden passend erscheint und der ihm/ihr als erster einfällt. Anschließend sollen fünf für die Geschichte markante Begriffe notiert werden, der Zettel wird umgedreht und es wird gewartet bis alle fertig sind. Erst danach wird das Blatt mit den Informationen ausgeteilt.



Ich bin bei einer Party eingeladen.

Ich komme in den Raum.

Ein Mädchen schaut lange in meine Richtung.

Neben ihr sitzt ein Bursch, der auf sie einredet.

Er zieht einen Gegenstand aus seiner Tasche.

Sie schaut kurz darauf, steht schnell auf und kommt auf mich zu.

Vor mir bleibt sie kurz stehen und schaut mir ins Gesicht.

Der Bursch geht ihr nach.

Sie geht weg, der Bursch sagt zu mir:

„.....“

Abbildung 6: Übungsblatt (Braun/Wustinger 2005b: 35)

In der Reflexion wird zunächst besonders nach Unterschieden in den Geschichten gefragt, beispielsweise in Bezug auf den Ort, die Beziehungen zwischen den Personen etc. („Bei dir war es eine Privatparty. War das bei jemandem anders?“ (Braun/Wustinger 2005b: 36) Außerdem wird die Frage nach dem letzten Satz gestellt, einige Lernende können ihre Varianten vorlesen um so die Unterschiedlichkeit herauszustreichen. Deuten diese Sätze auf ein bestimmtes Genre hin (Beziehungsgeschichte, Krimi etc.) kann in einigen Fällen die ganze Geschichte erzählt werden (Braun/Wustinger 2005b: 35f). Die folgenden Fragen werden gemeinsam diskutiert:

-„Wie erklärt ihr euch die Unterschiede in den Geschichten? Was hat euch am meisten beeinflusst?“

-„Hat jemand seine Geschichte beim Lesen nochmals verändert? Wenn ja, warum?“

- „Wie erging es euch beim Hören unterschiedlicher Geschichten? Welche hat sich für euch „durchgesetzt“?“ (Braun/Wustinger 2005b: 36)

Mit Hilfe dieser Übung kann die Unterschiedlichkeit der individuellen „Landkarten“ - also der Weltsichten und Perspektiven der Lernenden - verdeutlicht werden, denn aus den selben Informationen auf dem Blatt entstehen generell höchst unterschiedliche Geschichten und Sätze. Zudem wird erfahrbar, wie zu wahrgenommenen Informationen Informationen aus dem psychischen System der Lernenden gemischt werden, daraus entsteht Bedeutung bzw. Geschichten, die meist für „aufgenommene Information“ gehalten werden (Braun/Wustinger 2005b: 35f).

Die Lernenden können also praktische Erfahrungen zur Wirklichkeitskonstruktion mittels Beobachtungen („Landkarte“) und Bewertungen („Legende“) sammeln. Die Auseinandersetzung mit dem Nahbereich der Lernenden gehört zu den zentralen Anliegen aus dem Globalen Lernen. Mit dieser Übung können Mechanismen zur Konstruktion der individuellen Weltsicht ins Bewusstsein geholt werden, dies stellt also eine besonders differenzierte Auseinandersetzung mit dem Kontext der Lernenden dar. Für das Globale Lernen bedeutet diese Übung zudem eine Möglichkeit Diversität im

unmittelbaren Nahbereich zu entdecken und zu reflektieren, in einem Bereich, wo man sie generell nicht vermutet, sondern die eine gegebene Wirklichkeit voraussetzt. Dies verdeutlicht, dass Unterschiede viel früher ansetzen als auf Ebene von Kultur oder Geschlecht. Außerdem kann mit Hilfe dieser Übung der eigene Kontext reflektiert werden, also individuelle Interpretations- und Bewertungsmuster, welche Hinweise auf das Selbstverständnis der Lernenden geben.

6.3 GESPRÄCHSFÜHRUNG: 4-OHREN-MODELL NACH F. SCHULZ V. THUN

Das 4-Ohren-Modell von Friedemann Schulz von Thun bietet die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen möglichen Bedeutungen einer kommunikativen Botschaft. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass das Kommunikationsmodell von F. Schulz von Thun (der Sender/die Senderin schickt eine Nachricht, der Empfänger/die Empfängerin entschlüsselt sie und versteht die Nachricht fast genauso, wie der Empfänger/die Empfängerin sie gemeint hat) nicht dem Konzept von Kommunikation und Soziale Kompetenz zu Grunde liegt. Dennoch werden einige Elemente daraus im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz thematisiert, denn einige Elemente daraus, so auch das 4-Ohren-Modell bieten hilfreiche Hinweise zum Verständnis von sozial-kommunikativen Prozessen (Braun/Wustinger 2005a: 24).

Friedemann Schulz von Thun unterscheidet vier zentrale Dimensionen, die in einer Nachricht enthalten sein können:

-Sachinhalt („worüber wir informieren“) (Braun/Wustinger 2005a: 24)

-Selbstoffenbarung („was wir von uns selbst mitteilen“) (Braun/Wustinger 2005a: 24)

-Beziehungsebene (was ich von dir denke und „wie wir zueinander stehen“) (Braun/Wustinger 2005a: 24)

-Appellebene („wozu ich dich veranlassen möchte“) (Braun/Wustinger 2005a: 24)

Die Empfängerin/der Empfänger geben der Nachricht also die Bedeutung, die sie für ihn/sie hat, in dem er/sie die Nachricht ausgehend von eigenen Erfahrungen, Bedürfnissen

und Erwartungen interpretieren und unbewusst entscheiden, welche der vier Seiten sie hauptsächlich wahrnehmen.

Diese selbst gewählte Bedeutung beeinflusst die Reaktion der Empfängerin/des Empfängers. Störungen in der Kommunikation können dann entstehen, wenn der Empfänger/die Empfängerin den Fokus auf eine Seite legt, die der/die Sendende nicht beabsichtigt hat. Häufig ist eines der vier Ohren besonders hellhörig, auf Kosten der anderen. Dadurch wird die Wahrnehmung der anderen möglichen Seiten einer Botschaft behindert (Braun/Wustinger 2005a: 26). (siehe auch Braun/Wustinger 2005a, Braun/Wustinger 2005b, Schulz von Thun 2006)

Übungsanleitung: Zu vorgegebenen Aussagen (siehe etwa Braun/Wustinger 2005a: 28-31) sollen die Lernenden in Einzelarbeit jeweils den vier Ohren entsprechende Botschaften finden. Anschließend tauschen sie sich in Kleingruppen darüber aus und reflektieren darüber, bei welchen Seiten ihnen das Finden von Botschaften leicht gefallen ist bzw. wo sie auf größere Schwierigkeiten gestoßen sind. Dies erlaubt es den Lernenden, Rückschlüsse auf eigene Hör-Tendenzen zu ziehen. Eine weitere Übung besteht darin, bei vorgegebenen Kurzdialogen zu überlegen, auf welches Ohr der Empfänger/die Empfängerin den Fokus gelegt haben könnte (Braun/Wustinger 2005a: 28ff).

Beispiel: Sebastian kommt ins Wohnzimmer und sagt zu seinem Vater: „Ich kenne mich bei dem Mathematik-Beispiel nicht aus."

Sachebene: „Es gibt eine Mathematikaufgabe. Ich weiß die Lösung nicht."

Selbstoffenbarung: „Ich fühle mich hilflos." Oder: Ich mag nicht mehr lernen. Oder: Ich bin gut in Mathematik, ich glaube der Fehler liegt in der Angabe. etc.

Beziehungsebene: „Du bist besser in Mathematik als ich. Oder: Ich glaube, du hilfst mir." etc.

Appellebene: „Erklär es mir. Oder: Mach es für mich. Oder: Sag, dass ich aufhören kann." etc. (Braun/Wustinger 2005a: 28)

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Möglichkeiten, eine Botschaft zu interpretieren, verweist auf die Komplexität und Mehrdeutigkeit von sozialen Prozessen. Dies stellt eine weitere Dimension der zu Beginn dieses Kapitels thematisierten individuellen Konstruktion von Bedeutung und Wirklichkeit dar. Der Glaube an die Eindeutigkeit von Botschaften und Sachverhalten wird in Frage gestellt und die Lernenden können die Komplexität der Realität im Nahbereich erfahren. Sowohl der kritische Umgang mit scheinbar sicherem Wissen als auch das Üben des Umgangs mit Komplexität gehören zu wichtigen Anliegen aus dem Globalen Lernen. Zudem wird die individuelle Mitverantwortung an Kommunikationssituationen im Nahbereich thematisiert. (Die individuelle Interpretation der gehörten Botschaft beeinflusst die Reaktion des Individuums – das Gegenüber interpretiert die neue Botschaft seiner-/ihrerseits und reagiert darauf usw., dies stellt zudem einen Hinweis auf systemische Zusammenhänge im Nahbereich dar.) (vgl. Braun/Wustinger 2005b: 38f)

6.4 GRUNDANNAHMEN DES NLP

In diesem Abschnitt werden Elemente aus dem NLP thematisiert, dazu gehören Rapport zur Förderung der Empathiefähigkeit, sinnesspezifische Repräsentationssysteme (VAKOG: visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch) und das Meta-Modell zur Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Wirklichkeitskonstruktion und Sprache.

Unter Rapport wird dabei eine besondere Qualität von Beziehung und Miteinander verstanden. Diese entsteht im Alltag unbewusst zwischen Menschen, die einander mögen und schätzen, unabhängig vom sachlichen Inhalt einer Begegnung. Die neurologische Grundlage dafür stellen die so genannten Spiegelneuronen dar, welche für unbewusste Imitations- und Resonanzphänomene sorgen und wesentliche Voraussetzung für Lernprozesse bei Babys und für das Zusammenleben von Menschen in sozialen Gruppen insgesamt sind. Da der nonverbale und tonale Anteil an Kommunikationssituationen wesentlich höheren Einfluss zu haben scheinen als der verbale Anteil, kann durch

Empathie auf nonverbaler Ebene der Kontakt auch dann verbessert werden, wenn die sachlichen Meinungen der Beteiligten auseinanderklaffen. Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme bestehen etwa im Spiegeln der Körperhaltung, der Atmung, der Stimmlage sowie auf sprachlicher Ebene. Im Zusammenhang damit ist die weiter vorne erläuterte Schulung der Wahrnehmungsgenauigkeit relevant. Später erfolgt eine zusätzliche Differenzierung des Rapports in Pacing (Spiegeln des Anderen), Outing (Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit und Gefühle) und Leading (Entwicklung alternativer Denk- und Handlungsansätze). In Kommunikation und Soziale Kompetenz wird im Zusammenhang damit explizit thematisiert, dass die beschriebenen Modelle ohne den tatsächlichen Wunsch, den/die anderen besser zu verstehen, inhaltslose Techniken bleiben, die unter Umständen Beziehungen eher schaden als nützen können. Eine Auseinandersetzung mit Rapport zur Förderung der Empathiefähigkeit kann gerade für schwierige Situationen hilfreich sein bzw. für Begegnungen mit Menschen, die man nicht gut kennt oder mit denen man sich weniger gut versteht (Braun/Wustinger 2005a: 32fff). Dies bedeutet auch eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die selbstbestimmte Beteiligung an Kommunikationsprozessen und den konstruktiven Umgang mit Konflikten, ist also auch für Anliegen aus dem Globalen Lernen relevant. (siehe auch Bauer 2005, Gallese 1996, Rizzollatti/Fogassi/Gallese 2006, Mehrabian 1972, O'Connor/Seymour 2001)

6.4.1 P.O.L.-ÜBUNG (PACING-OUTING-LEADING)

Dabei handelt es sich um eine Übung, die es den Lernenden erlaubt, praktische Erfahrungen mit dem P.O.L.-Modell zu sammeln. Wie weiter oben ausgeführt steht die Abkürzung für Pacing (Spiegeln des Anderen), Outing (Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit und Gefühle) und Leading (Entwicklung alternativer Denk- und Handlungsansätze). Die Übung findet in Dreiergruppen statt.

Übungsablauf:

1. A macht eine Aussage

2. B paraphrasiert diese Aussage im Nachfragen (Pacing)

3. A bestätigt, dass er/sie sich verstanden fühlt (oder korrigiert, was anders gemeint ist, dann paraphrasiert B noch einmal, so lange, bis A seine Zustimmung gibt)

4. B:

Pacing: B drückt seine Befindlichkeit in Bezug auf die Äußerung von A aus. (Verbal oder non-verbal, die entscheidende Information liegt meist in Mimik, Gestik und Tonfall. Am aussagekräftigsten ist generell die präverbale Äußerung („ein zustimmendes Mmmhm mit Kopfnicken, ein skeptisches Kopfwiegen, ein kurzes Lachen“ etc.) (Braun/Wustinger 2005a: 38).

Leading: B antwortet auf die Aussage von A

5. A paraphrasiert die Antwort

6. B bestätigt die Aussage

7. A: Outing (siehe oben) und Leading durch Antwort

(Braun/Wustinger 2005a: 38f)

C achtet dabei besonders darauf, dass die vorgegebene Gesprächsstruktur eingehalten wird, denn diese kann zu Beginn Schwierigkeiten bereiten (Braun/Wustinger 2005a: 36f). Diese Art der Gesprächsführung ist in dieser Form kaum im Alltag zu finden. Sie stellt allerdings eine „verbale Fingerübung für eine komplexere Gesprächshaltung“ (Braun/Wustinger 2005a: 37) dar, für den später behandelten Rapport. Die Paraphrasierung als Vorgabe hält dazu an, dem Gegenüber aufmerksam und konzentriert zuzuhören. Besonders schwierig erscheint diese Übung vor allem jenen, die in Diskussionen eher daran interessiert sind, ihre Argumente durchzusetzen als Ideen auszutauschen (Braun/Wustinger 2005b: 43). Das bewusste Hinhören auf und das Nachdenken über die Aussage des Gegenübers, um diese paraphrasieren zu können, hat meist zur Folge, dass die Lernenden ihr Gegenüber und seinen Standpunkt besser verstehen können (Braun/Wustinger 2005b: 42f). Damit kann also das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven gefördert werden bzw. die Bereitschaft unterstützt werden,

sich auf andere Standpunkte einzulassen. Auch für Konfliktgespräche kann es hilfreich sein, mit diesem Modell vertraut zu sein, denn durch die beiden zusätzlichen Gesprächsschritte (Paraphrasieren und Ausdruck der eigenen Befindlichkeit) wird das Gespräch verlangsamt und – wie oben ausgeführt – das Verständnis für den Standpunkt des/der anderen gefördert.

6.4.2 RAPPORT IM GESPRÄCH

An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass Rapport und Spiegelneuronen erst nach dieser Übung explizit thematisiert werden. Dadurch können die Lernenden deren Wirkung unvoreingenommener erleben und eigene Erfahrungen damit sammeln.

Übungsanleitung: Eine Hälfte der Lerngruppe geht mit dem Übungsleiter/der Übungsleiterin aus dem Raum. Sie erhalten knappe Informationen zum Thema Rapport in der Körpersprache. Danach werden drei Themen für drei Interview-Durchgänge vereinbart. Je nach Größe der Gruppe werden zwei bis vier Lernende zu Beobachterinnen oder Beobachtern, die anderen zu Reporterinnen und Reportern. Letztere suchen sich einen Gesprächspartner/eine Gesprächspartnerin - möglichst jemanden, mit dem sie weniger Zeit verbracht haben oder den sie nicht so gut kennen - und befragen ihn/sie zum ersten vereinbarten Thema. Im Lauf des Gesprächs soll von Seiten der Reporterinnen und Reporter unauffällig immer mehr Rapport in der Körperhaltung mit dem/der Befragten aufgenommen werden (Spiegeln der Körperhaltung: Position der Beine, des Oberkörpers, von Kopf und Armen, kleine Bewegungen etc.).

Die eingeweihten Beobachterinnen und Beobachter werden dazu aufgefordert unauffällig wahrzunehmen, wie die Interviewten auf den unterschiedlichen Rapport reagieren, wie gut der Rapport gelingt und wo er beinahe wie von selbst zu gelingen scheint. Außerdem werden sie darauf hingewiesen, auf eventuelle Unterschiede zum sonstigen Gesprächsverhalten zu achten. Nach der Rückkehr zu den anderen Lernenden erhalten diese die Information, dass es um eine Befragung zu drei Themen geht. Dann finden die Interviews statt, die Interviewpartnerinnen und –partner wechseln nach einiger Zeit und

bei jedem Durchgang wird eines der gewählten Themen diskutiert (Braun/Wustinger 2005b: 40f).

In der Reflexion wird zunächst nach Wahrnehmungen und der Befindlichkeit der Interviewten gefragt. Danach können die nicht eingeweihten Beobachterinnen und Beobachter ihre Beobachtungen mitteilen. Anschließend erklären die eingeweihten Beobachterinnen und Beobachter die eigentliche Aufgabe bei dieser Übung – falls diese nicht schon im Lauf der vorangegangenen Reflexion klar geworden ist. Zudem können sie Auskunft darüber geben, was ihnen bei den jeweiligen Zweierkonstellationen am deutlichsten aufgefallen ist. In der Folge werden die Reporterinnen und Reporter befragt: „Wie wurde diese Übung erlebt? Was war jeweils gleich, was unterschiedlich je nach Partner bzw. zu gewohnten Gesprächssituationen? Was hat es für euch schwerer/leichter gemacht?“ (Braun/Wustinger 2005b: 40) Anschließend kann an alle Mitglieder der Lerngruppe die Frage gestellt werden, wie sich die Wahrnehmungen der Beobachtenden und das eigene Empfinden zueinander verhalten (Braun/Wustinger 2005b: 40).

Diese Übung dient hauptsächlich dazu, Rapport und seinen Auswirkungen auf Begegnungen erfahrbar zu machen (Braun/Wustinger 2005b: 40f). Für Lernarrangements zum Globalen Lernen eignen sich Rapport bzw. die beschriebene Übung u.a. deswegen, weil sie durch die Thematisierung von Physiologie und deren Verbindung zum Unbewussten dem Aspekt der Ganzheitlichkeit entsprechen. Zudem kann die Bereitschaft und die Fähigkeit gefördert werden, sich im Nahbereich auf die Weltsicht des Gegenübers einzulassen –in diesem Fall auf nonverbaler Ebene- und es dort abholen, wo es steht. Die Lernenden können eine Möglichkeit erleben, den Kontakt zu Mitmenschen zu verbessern, auch wenn zwischen ihnen sachliche Uneinigkeiten bestehen. Damit wird die Fähigkeit zur Empathie gefördert. Insgesamt können die Lernenden den Einfluss der nonverbalen Dimension auf Kommunikationsprozesse erleben und ihre Verhaltensmöglichkeiten für gelungene Kommunikation erweitern.

6.4.3 VAKOG –SINNESSPEZIFISCHE REPRÄSENTATIONSSYSTEME

Die fünf Sinne des Menschen (VAKOG: visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch) dienen nicht nur zur Wahrnehmung äußerer Informationen, sondern auch der Speicherung und inneren Repräsentation von Sinneseindrücken. Hier wird die Annahme thematisiert, dass Menschen unterschiedliche Wahrnehmungs- und Repräsentationssysteme bevorzugen. Die präferierten Sinnessysteme wirken dabei als Filter auf die Art und Weise der individuellen Wirklichkeitskonstruktion, stehen also exemplarisch für abweichende Weltsichten und Perspektiven im Nahbereich. Zugangshinweise zu den Repräsentationssystemen können sich auf verschiedenen Ebenen zeigen (etwa Sprachmuster, Körperhaltung, Gestik und Stimmlage). An dieser Stelle sollen die sinnesspezifischen Sprachmuster behandelt werden. Beispiele:

Visuell: sieht gut aus, es war erhellend, klar sehen, durchblicken, sich etwas ausmalen etc.; Auditiv: klingt gut, etwas mit jemandem abstimmen, harmonisch, die gleiche Sprache sprechen etc.; Kinästhetisch: in den Griff bekommen, eine Aussage ist nicht haltbar, einschreiten, eine Verbindung herstellen etc.; Olfaktorisch: in etwas hinein schnuppern, sich beschnuppern, die Nase voll haben, etc.; Gustatorisch: etwas liegt einem auf der Zunge, sich etwas auf der Zunge zergehen lassen, sich durchbeißen, es ist nach meinem Geschmack, etc. (Braun/Wustinger 2005a: 41-46) (siehe auch O'Connor/Seymour 2001)

Für das Globale Lernen kann die Auseinandersetzung mit den sinnesspezifischen Zugangshinweisen aus unterschiedlichen Gründen als relevant erachtet werden. Da angenommen wird, dass die bevorzugten Sinnessysteme als Filter auf die Art und Weise der individuellen Wirklichkeitskonstruktion wirken, kann eine Auseinandersetzung damit die Existenz unterschiedlicher Sichtweisen und Weltsichten verdeutlichen. Die Lernenden können also Einsicht in Diversität im Nahbereich gewinnen, wo generell die eine Wirklichkeit vorausgesetzt wird. Damit wird es auch möglich, den Umgang mit Diversität und Differenz ebendort, also im Nahbereich, zu üben. So bietet der Wechsel zwischen verschiedenen sinnesspezifischen Sprachebenen den Lernenden die

Gelegenheit, im Mikronahbereich die Fähigkeit zu trainieren, sich auf andere Sichtweisen einzulassen. Gleichzeitig kann der eigene Umgang mit Differenz im unmittelbaren Nahbereich reflektiert werden (Wie leicht oder schwer fällt einem der Wechsel, welche Gedanken/Gefühle tauchen dabei auf etc.). Nicht zuletzt fördert die Flexibilität bei der sinnesspezifischen Sprache die Fähigkeit zum Rapport, also die Fähigkeit zur Empathie, und stellt damit eine Erweiterung der Verhaltensmöglichkeiten der Lernenden in Bezug auf die bewusste Gestaltung von Kommunikationsprozessen dar.

6.4.3.1.1 REPRÄSENTATIONSSYSTEME ERKENNEN

Übungsanleitung: Diese Übung findet in Dreiergruppen statt. A erzählt von einem Erlebnis, B stellt Fragen und hört aufmerksam zu. Währenddessen achtet C auf Zugangshinweise zu den Sinnessystemen - beispielsweise wie oben beschrieben auf Ebene der Sprache - und macht sich Notizen dazu (Braun/Wustinger 2005a: 46).

Damit können die Lernenden üben, unterschiedliche Sprachebenen zu erkennen und sie können Einsicht in individuelle Präferenzen bei den sinnesspezifischen Zugangshinweisen auf sprachlicher Ebene gewinnen (Braun/Wustinger 2005a: 46). Dies bedeutet ein verstärktes Bewusstsein der Lernenden für ihren persönlichen Kontext. Für das Globale Lernen bietet diese Übung zudem eine weitere Möglichkeit, Diversität im unmittelbaren Nahbereich zu erleben und Erfahrungen im Umgang damit zu sammeln.

6.4.3.1.2 VAKOG-TELEFONAT

Übungsanleitung: A und B sitzen Rücken an Rücken und simulieren ein Telefongespräch. Dabei beginnt A mit einer Aussage auf der visuellen Ebene, B antwortet ebenfalls auf der visuellen Ebene (Pacing, siehe P.O.L.-Modell) und setzt dann auf auditiver Ebene fort (Leading), A antwortet mit einer Aussage auf auditiver Ebene (Pacing) und wechselt dann zur Kinästhetik (Leading) usw. Dabei kommt es nicht so sehr auf realistische Inhalte, als vielmehr auf Tempo und Spontaneität des Gesprächs an.

Mit dieser Übung können die Lernenden ihre Flexibilität im Bereich der sinnesspezifischen Sprachebenen erweitern. Beim VAKOG-Telefonat handelt es sich zudem um eine Vorübung zum Pacing auf verbaler Ebene, also zum Spiegeln sinnesspezifischer Sprache. Außerdem können die Lernenden im Rahmen dieser Übung üben, spontan auf Kommunikationsangebote des Gegenübers zu reagieren (Braun/Wustinger 2005a: 49) und (Braun/Wustinger 2005b: 48). Insgesamt bedeutet dies also einen Baustein im Kontext der Förderung von Empathie und der Fähigkeit, sich auf eine andere Perspektive einzulassen.

6.4.4 META-MODELL

Mit Hilfe des Meta-Modells kann der Zusammenhang zwischen Sprache und Wirklichkeitskonstruktion thematisiert werden (KoSo Homepage – Lehrplan).

Erfahrungen, Wahrnehmungsmuster und –filter beeinflussen das Bild, das sich ein Individuum von der Welt macht. Dieses Modell von der Welt drücke sich u.a. über Sprache aus, Sprache würde so zum Modell vom Modell. Daher leitet sich der Name Meta-Modell ab. Es gilt die Annahme, dass sprachliche Hinweise Aufschluss geben können über das Modell, das sich ein Individuum von der Welt macht.

Vor einer konkreten Aussage werden Wahrnehmung, Gedanken, Inhalte, die man kommunizieren möchte, sowie die gewählten Formulierungen gefiltert, diese Filterprozesse werden Verzerrung, Generalisierung und Tilgung genannt. Das Meta-Modell beinhaltet eine Reihe von Fragen, „mit denen man versucht, die Tilgungen und Verzerrungen und Verallgemeinerungen der Sprache umzukehren und zu entwirren“ (Wustinger o.J.d: o.S.) Diese Fragen zielen also darauf ab, konkrete Informationen herauszuarbeiten und fehlende Informationen zu erschließen. Angemerkt sollte werden, dass Verzerrungen, Tilgungen und Generalisierungen nicht per se negativ sind, vielmehr können die genannten Strukturen auch zur Entstehung eines Weltbilds beitragen,

welches für die Entwicklung des Individuums hilfreich ist (etwa in Bezug auf eine positive Einstellung gegenüber den eigenen Fähigkeiten etc.).
Im Folgenden sollen einige Beispiele für die genannten sprachlichen Strukturen angeführt werden:
-Verzerrungen:
…Komplexe Äquivalenz: „Zwei Dinge werden in einen (nicht zwingenden) Zusammenhang gebracht, in ihrer Bedeutung gleichgesetzt." Etwa: Sie hat mich nicht gegrüßt, sie mag mich nicht. Fragen aus dem Meta-Modell zielen auf eine Trennung der beiden Elemente und eventuell das Finden von Gegenbeispielen ab, etwa:
-Woher weißt Du, dass es bedeutet, sie mag dich nicht, weil sie dich nicht gegrüßt hat?
-Hast du schon einmal jemanden nicht gegrüßt, den du magst?
-Was könnte es noch bedeuten, wenn sie dich nicht gegrüßt hat?

…Verlorener Performativ: Dazu gehören Aussagen, die auf „man" bzw. „es ist" basieren. Diese enthalten Bewertungen, allerdings ohne explizit zu nennen, wer diese Bewertungen vornimmt. Fragen zielen darauf ab, zu entdecken, woher diese Aussagen stammen bzw. Gegenbeispiele ins Bewusstsein zu holen. Etwa: „Es ist schlecht, inkonsequent zu sein."
-„Wer sagt das?"
-„Woher weißt du, dass es schlecht ist?" (Wustinger o.J.d: o.S.)
-In welcher Situation kann es hilfreich sein, wenn man inkonsequent ist?

-Generalisierungen:
…Universalquantoren: Darunter fallen etwa „keiner", „immer", „jeder", „nie" usw. Fragen können darauf abzielen, Gegenbeispiele oder mögliche Folgen zu entdecken. Beispiel: „Sie hört mir nie zu."
-„Wirklich nie?" bzw. „Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der sie dir zugehört hat?"

-„Was wäre, wenn sie dir zuhören würden?“ (Wustinger o.J.d: o.S.)

-Tilgungen:

…Nominalisierung

Dabei handelt es sich um Verben, welche in „Ereignisse, Ergebnisse und Hauptwörter erstarrt sind“ (Wustinger o.J.d: o.S.), wie etwa „mein Handeln“ oder „deine Angst“. Durch Fragen kann die Nominalisierung wieder in Form eines Verbs gebracht werden, das den dahinterstehenden Prozess ausdrückt.

-„Wovor ängstigst du dich?“

-Was genau hast du getan? (Wustinger o.J.d: o.S.) (siehe auch Wustinger o.J.d, O’Connor/Seymour 2001)

Im Rahmen des Globalen Lernens unterstreicht Helmuth Hartmeyer die Bedeutung eines kritischen Umgangs mit vermeintlich sicherem Wissen und tritt für einen bewussten Umgang mit Sprache ein, da diese großen Einfluss auf die Konstruktion von Bedeutung hat: „Das schwerste nämlich ist nicht, immer wieder entdecken, was man ohnehin weiß, sondern immer wieder bezweifeln, was man zu wissen glaubt.“ (Hartmeyer o.J.a: o.S.) und „Die gesellschaftlich vermittelte Sprache gaukelt uns vor, es gäbe eine überindividuelle Argumentationsebene, eine universelle Logik der Kommunikation.“ (Hartmeyer o.J.b: o.S.) Dies gelte es zu hinterfragen und kritisch damit umzugehen. In diesem Zusammenhang kann das Meta-Modell als hilfreich erachtet werden, denn es bietet einen Rahmen zur Reflexion des Zusammenhangs zwischen Sprache und Bedeutungs- bzw. Wirklichkeitskonstruktion und zum kritischen Hinterfragen der verwendeten Sprachmuster.

6.5 SELBSTWAHRNEHMUNG UND FREMDWAHRNEHMUNG – ALTER EGO

Übungsanleitung: Fünf bis sieben Lernende bilden einen Kreis. Jede/jeder entscheidet sich, ohne darüber zu sprechen, für ein Verhalten, das für sie/ihn eher untypisch ist, um

es in der folgenden Übung ausprobieren zu können (eher dominante Persönlichkeiten halten sich zurück etc.). Danach entscheidet sich die Gruppe für ein Thema, über das sie in der Folge diskutieren wird. Um die Lernenden im Innenkreis wird ein weiterer Kreis gebildet, hinter jedem/jeder nimmt eine Person Platz, die ihr/sein Alter Ego wird. Während der Diskussion richten die Alter Egos ihre Aufmerksamkeit darauf, wie sich ihre Egos beim Ausprobieren des neuen Verhaltens fühlen. In der Diskussionspause drehen sich die Egos zu ihren Alter Egos, letztere geben Auskunft darüber, wie sie glauben, dass sich ihr Ego gefühlt hat. Dabei steht nicht die schauspielerische Leistung im Zentrum sondern Egos Erfahrungen mit einem ungewohnten Verhalten und Alter Egos Wahrnehmung von Egos Befinden (KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele).

In der Reflexion können die unterschiedlichen Gruppen nach ihren Erfahrungen und Beobachtungen gefragt werden:

-Fragen an die Spielerinnen und Spieler aus dem Innenkreis: Wie ist es dir mit diesem Verhalten bzw. mit dieser Rolle ergangen? „Was wolltest du ausprobieren, wie ist es dir gelungen, was hat es schwer/leicht gemacht? Möchtest du dich öfter so verhalten? Wenn nicht, was hättest du gebraucht, um aus dem Verhalten heraus zu kommen? Wenn ja, was würdest du brauchen, um dieses Verhalten öfter annehmen zu können?“

-Fragen an die Alter Egos: Wie ist es dir als Alter Ego ergangen? „Was hast du beobachtet? Welche Schlüsse hast du für dich gezogen? Was hat dir deine Aufgabe schwer bzw. leicht gemacht?“

-An alle Beteiligten: Wie weit ist es den Egos gelungen, das gewählte Verhalten durchzuhalten? Was hat dies behindert? (KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele)

Diese Übung bietet den Spielerinnen und Spielern die Möglichkeit, eine ungewohnte Verhaltensweise in sicherem Rahmen ausprobieren zu können. Einerseits können sie dadurch ihr Verhaltensrepertoire im Kontext einer Gruppe erweitern. Andererseits wurde von den Lernenden häufig festgestellt, dass sie Verständnis dafür entwickeln konnten, welchen „Gewinn“ dieses Verhalten bringt. (So erhalten beispielsweise Gruppenclowns

die Aufmerksamkeit der Gruppe, sehr stille Gruppenmitglieder fühlen sich durch ihre Zurückhaltung sicherer etc.) Dies ist Für das Globale Lernen relevant, da die Lernenden üben können, sich auf eine andere Perspektive einzulassen und Verständnis dafür zu entwickeln. Außerdem bietet sich die Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Verhaltens und des persönlichen Kontexts. Für die Lernenden, die die Rolle der Alter Egos einnehmen, stellt diese Übung eine Möglichkeit dar, ihre Empathie und ihr Einfühlungsvermögen zu schulen. Die Lernenden machen häufig die Erfahrung, dass sie auch im Außenkreis hinter den Egos sitzend, also ohne direkten Augenkontakt, Egos Befindlichkeit relativ genau wahrnehmen können (vgl. KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele). Dies verweist auf die im ersten Abschnitt dieses Kapitels thematisierten Spiegelneuronen und die Bedeutung des Unbewussten, entspricht also dem im Globalen Lernen betonten Aspekt der Ganzheitlichkeit und des sozial-emotionalen Lernens.

6.6 GRUPPENDYNAMIK – INTRA- BZW. INTERPERSONALE KONFLIKTE UND IHRE WECHSELSEITIGKEIT

In diesem Abschnitt geht es um Modelle und Theorien, die dazu beitragen, soziale Dynamiken und Konflikte auf verschiedenen Ebenen besser zu verstehen.

6.6.1 RANGDYNAMIK IN GRUPPEN

Die Auseinandersetzung mit der Rangdynamik in Gruppen nach Raoul Schindler, soll dazu beitragen, das Verständnis für gruppendynamische Prozesse zu schärfen. Dabei handelt es sich um Vorgänge, die jenseits der sachlichen Ebene meist unbewusst in Gruppen ablaufen, die aber wesentlichen Einfluss auf das Miteinander der Gruppenmitglieder und damit auf die Performanz einer Gruppe haben. (Laufen etwa in einer Lerngruppe ständig persönliche Konflikte zwischen den Beteiligten ab, so ist ein Lernprozess kaum möglich. Siehe dazu auch Ruth Cohn, Themenzentrierte Interaktion: Die Störung hat Vorrang.) Thematisiert wird also das Modell der Rangdynamik in

Gruppen nach Raoul Schindler. Dieses beschreibt im Rahmen von Gruppen vier Positionen - Alpha, Beta, Gamma, Omega - die das Wohlbefinden der Mitglieder und den Erfolg der Gruppe beeinflussen. Diese Positionen sind definiert über ihre Beziehung zu einem äußeren Gegenüber. Dabei kann es sich sowohl um ein abstraktes Ziel handeln als auch um eine Aufgabe, die es zu überwinden gilt. Die Dynamiken zwischen den Positionen unterstützen dabei den Zusammenhalt der Gruppe. (siehe auch Braun/Wustinger 2005a, Schindler 1957) Die im Folgenden beschriebene Übung bietet den Lernenden die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in Bezug auf Raoul Schindlers Modell zu sammeln, indem sie rangdynamische Prozesse in Gruppen erleben, beobachten und reflektieren.

6.6.1.1.1 DIENSTWAGEN-SPIEL

Im Rahmen des so genannten Dienstwagen-Spiels gilt das folgende Szenario: Außendienst-Mitarbeiterinnen und –Mitarbeiter einer Telefongesellschaft erfahren, dass einer/eine von ihnen einen neuen Dienstwagen erhalten soll. Im Rahmen eines Gesprächs soll nun entschieden werden, wer den Wagen zugeteilt bekommt. Je sechs Lernende erhalten die Hintergrundinformationen und Rollenanweisungen (siehe Anhang) und sollen in der folgenden Diskussion ihrer Rolle folgend entscheiden, wer von ihnen den neuen Dienstwagen fahren darf. Die anderen Mitglieder der Lerngruppe werden zu Beobachterinnen und Beobachtern. Danach, noch vor der gemeinsamen Reflexion, werden die Lernenden aus der Diskussionsgruppe gebeten, ihre Zufriedenheit mit dem Ergebnis auf einer Skala von 0-10 zu bewerten. (0 sehr unzufrieden, 10, sehr zufrieden).

Fragen für die Reflexion:

-Die ersten Fragen beziehen sich auf die Skalierungsergebnisse: „Was hättest du gebraucht, um einen höheren Grad angeben zu können? […] Was hat dich so besonders zufrieden gemacht?“

-Danach kann es um die Rollenanweisung gehen: „Wie ist es dir mit der Rollenanweisung gegangen? Was war deinem Empfinden nach Rolle [Hervorhebung von R. Braun/R. Wustinger] in deinem Verhalten, war waren deine dir vertrauten Impulse?“
-Anschließend kann über die als zentral erachteten Gründe für das persönliche Verhalten bei der Gruppendiskussion und der Entscheidung reflektiert werden.
-Frage an Herrn/Frau Bauer, den/die Vorarbeiter/in: „Wie leicht/schwer ist es dir gefallen, die Rollenvorgabe einzuhalten und nicht in die Entscheidung einzugreifen? Welche Impulse hast du gespürt, die Rolle zu verlassen?“
-Frage an die Beobachtenden: Sind dir Impulse aufgefallen, im Lauf der Diskussion für eine der Rollen Partei zu ergreifen? Für wen? Worauf führst du das zurück?
-„Wie weit hat sich die Gruppe in der Lösung von der Vorgabe entfernt?“ Wurden neue Elemente eingeführt?
-„Für welche Entscheidungssituationen erscheint euch eure Vorgangsweise günstig, für welche scheint sie euch nicht geeignet?“ (Braun/Wustinger 2005b: 66)

Im Rahmen dieser Übung kann die Fähigkeit geschult werden, Dynamiken und systemische Zusammenhänge innerhalb einer Gruppe, also im Nahbereich, zu erkennen sowie die eigene Verantwortung an der Dynamik innerhalb einer Gruppe wahrzunehmen. Durch die Reflexion von persönlichen Verhaltensmustern im Rahmen einer Gruppe können die Lernenden ihr Bewusstsein für ihren persönlichen Kontext stärken. Dies gehört zu den zentralen Anliegen aus dem Globalen Lernen.

Darüber hinaus bietet das Dienstwagen-Spiel die Möglichkeit, die Entscheidungsfindung in der Gruppe durch Kooperation, nicht durch die Entscheidung von Seiten einer übergeordneten Autoritätsperson zu erproben. Dabei kann erfahren werden, dass eine ausschließliche Konzentration auf die Sachebene meist zu keiner zufriedenstellenden Lösung führt und die Berücksichtigung von Beziehungsebene und individuellen Bedürfnissen in Diskussionen eine wichtige Rolle spielt. Zudem können im Rahmen dieser Übung verschiedene Wertehierarchien erfahren und reflektiert werden. (Wofür ist

man bereit zu kooperieren/nachzugeben? Was muss auf jeden Fall gegeben sein, damit ein Individuum mit der Entscheidung zufrieden ist?) Die Kompetenz zur Reflexion von Werthaltungen und Einstellungen wird im Globalen Lernen als wichtig beurteilt. Außerdem kann die Fähigkeit zum kreativen Denken bzw. dem Denken in Alternativen geschult werden „um aus scheinbaren win-loose-Entscheidungssituationen" (Braun/Wustinger 2005b: 67) zufriedenstellende Lösungen zu entwickeln. (Eine Spielerin erhält beispielsweise das neue Auto, ein anderer dafür die lang ersehnten Zimmerpflanzen für sein Büro, der/die dritte darf seinen aktuellen Dienstwagen auf Kosten der Firma überholen lassen etc.). Aus den obigen Ausführungen abgeleitet können die Lernenden ihre Kompetenz zur selbstbestimmten Beteiligung an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen in Gruppen stärken. Auch dies gehört zu den Anliegen aus dem Globalen Lernen.

6.6.2 DRAMA-DREIECK

Das Modell des Drama-Dreiecks wurde von Stephen Karpman, einem Vertreter der Transaktionsanalyse, erstellt. Darin beschreibt er drei Rollen –Täter, Opfer Retter - die sich in menschlichen Interaktionsformen, insbesondere in Konflikten, wiederfinden lassen. (Das Verständnis dieser Begriffe im Rahmen von S. Karpmans Theorie sollte nicht mit juristischen Bezeichnungen oder Helfern in einer Katastrophensituation verwechselt werden.) Laut Stephen Karpman bestehen Konflikte nicht nur aus Tätern und Opfern, sondern auch aus Rettern. Deren Beteiligung am Konflikt führt zu einem Rollenwechsel, welcher den Konflikt aufrecht erhält (Beispiel siehe Anhang). Dies bezeichnet Stephen Karpman als Dramadynamik und beschreibt drei mögliche Formen davon: das dreiwertige Drama, welches sich zwischen drei Personen abspielt, das zweiwertige, bei dem es nur zwei Beteiligte gibt, sowie das innere Drama, bei dem ein Individuum selbst zwischen allen drei Positionen wechselt. Hier soll angemerkt werden, dass im Verständnis von Stephen Karpmans Theorie nicht jemand Täter, Opfer oder Retter *ist*, sondern vielmehr aus diesen Positionen handelt bzw. ihm/ihr eine der Rollen von anderen Beteiligten

zugeschrieben wird. Ausgehend vom Modell des Dramadreiecks beschreibt Roman Braun im Trinergy-Modell Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit Konflikten. Bei der Auseinandersetzung mit diesen beiden Modellen in Kommunikation und Soziale Kompetenz geht es weder um Schuldzuweisungen noch um normative Verhaltensvorschriften. Vielmehr sollen die Lernenden bewusst wahrnehmen können, wann Konflikte beginnen um dann für sich zu entscheiden, wie sie sich verhalten. Besonders hilfreich ist dies in Bezug auf das innere Drama bzw. innere Konflikte, da die Qualität der internen Kommunikation, also der Umgang der Individuen mit sich selbst, entscheidenden Einfluss auf das Gelingen der externen Kommunikation hat. Ziel ist also, die Handlungsmöglichkeiten der Lernenden hinsichtlich eines konstruktiven Umgangs mit mit Konflikten zu erweitern (Braun/Wustinger 2005a: 73-85) und (Wustinger o.J.a: o.S.). (siehe auch Karpman 1968)

Übungsanleitung: In Dreiergruppen tauschen sich die Lernenden über dramatische Szenen aus, die sie aus eigener Erfahrung kennen. Anschließend wählen sie eine der Szenarien aus und schreiben sie auf. (Wahlweise können die Lernenden auch eine Szene erfinden.) Dabei soll in der Dreiergruppe darüber reflektiert werden, in welcher Form dieses Drama abläuft und wer wodurch zu Täter, Opfer oder Retter wird. Danach tauschen die Dreiergruppen untereinander ihre Texte, spielen jeweils die Szene einer anderen Gruppe und tauschen sich über ihre Erfahrungen dabei aus. Eine weitere Möglichkeit der Auseinandersetzung mit diesem Modell besteht darin, Filmszenen hinsichtlich der drei Positionen aus dem Dramadreieck zu analysieren (Braun/Wustinger 2005a: 80). Die Lernenden erweitern dadurch ihre Fähigkeit zum Erkennen von Konfliktpotenzial und ihre Verhaltensmöglichkeiten im Umgang mit Konflikten. Darüber hinaus bietet sich für die Lernenden die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit ihrem persönlichen Kontext, also zur Reflexion über eigene Sichtweisen und Rollenzuschreibungen (vgl. Braun/Wustinger 2005b: 77ff).

Das Dramadreieck und das Trinergy-Modell eigenen sich zudem für eine Übertragung auf größere Zusammenhänge. Im Kontext des Globalen Lernens kann es hilfreich sein, Zusammenhänge bzw. Konflikte im globalen Kontext unter Bezugnahme auf die genannten Modelle zu reflektieren. (Dies setzt allerdings voraus, dass die Lernenden schon ein gewisses Verständnis für die Modelle entwickelt haben.) Als Beispiel kann hier etwa der Diskurs zur Migration in Österreich angeführt werden. Dabei können beispielsweise die Argumentationslinien politischer Parteien analysiert werden: Welche Rollenzuschreibungen nehmen sie implizit vor, in Bezug auf sich selbst, auf Bürgerinnen und Bürger mit österreichischen Wurzeln bzw. mit ausländischen Wurzeln, sowie in Bezug auf Migrantinnen und Migranten? Welche Dynamik kann sich daraus geben? Welche Rollenzuschreibungen könnten aus anderen Perspektiven vorgenommen werden? In Bezug auf internationale Konflikte kann beispielsweise der US-amerikanische Diskurs zum „Krieg gegen den Terror“ genannt werden: Wie erfolgt die Rollenzuschreibung der Beteiligten aus US-amerikanischer Sicht? Welche Interessen mögen dahinter stehen und welche Dynamik ergibt sich daraus? Welche Rollenzuschreibungen könnten aus Sicht von anderen Beteiligten gemacht werden? (Etwa der Diskurs militanter islamistischer Organisationen, aber auch mögliche Sichtweisen von Europäerinnen und Europäern bzw. von den Lernenden selbst). Zudem kann eine Verbindung der Reflexion mit dem weiter unten beschriebenen Graves-Modell, einem Modell zur Reflexion von Wertesystemen und Einstellungen, im Kontext des Globalen Lernens als sinnvoll erachtet werden, da dies das Verständnis für Zusammenhänge, Argumentationslinien und Interessen in Konflikten auf verschiedenen systemischen Ebenen vertieft.

6.6.3 GEWALTFREIE KOMMUNIKATION NACH M. ROSENBERG

Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg soll die Fähigkeit stärken, eigene Bedürfnisse und Gefühle wahrnehmen und ausdrücken zu können sowie mit Konflikten konstruktiv umzugehen. Im Modell der Gewaltfreien Kommunikation gilt die folgende

Annahme: „Die Wurzel jeden Gefühls ist ein Bedürfnis, um dessen Erfüllung wir bitten können – mit den konkreten Handlungen des Anderen, die dieses Bedürfnis erfüllen würden." (Braun/Wustinger 2005a: 86) Oft werden die eigenen Gefühle jedoch kommuniziert, ohne die eigene Verantwortung daran zu sehen: „Wir blenden das Bedürfnis aus, sodass unser Gefühl „von den anderen gemacht wird" (Braun/Wustinger 2005a: 87). Die Anklage des Gegenübers mit Bewertungen „ohne die eigenen Beobachtungen […], die Bedürfnisse und die daraus entstehenden Gefühle explizit zu kommunizieren" nennt Marshall Rosenberg „Wolfskommunikation" (Braun/Wustinger 2005a: 86). Gewaltfreie Kommunikation bedeutet dagegen, die eigenen Beobachtungen ohne Bewertung zu kommunizieren, die eigenen Bedürfnisse und Gefühle auszusprechen und um eine konkrete Handlung zu bitten (Braun/Wustinger 2005a: 86fff). (siehe auch Braun/Wustinger 2005a, Rosenberg 2003)

Durch die Auseinandersetzung mit dem Modell der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg wird die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Bedürfnissen und Gefühlen bzw. von deren Zusammenhang mit Konflikten gestärkt werden. Die zu Beginn dieses Kapitels angesprochene Trennung von Beobachtung und Bewertung kommt hier zum Tragen und wird weiter geschult. Damit in Verbindung steht auch die Reflexion über eigene Werte sowie das Offenlegen persönlicher Bewertungen. Dies ist hilfreich dabei, eigene Interpretationsmuster bewusst zu machen (Braun/Wustinger 2005a: 86fff). Die Auseinandersetzung mit diesem Modell kann also als wichtiger Beitrag zur Reflexion des persönlichen Kontexts betrachtet werden. Unterschiedliche Interpretationen einer Handlung deuten zudem auf die Vielfalt der Wirklichkeiten hin. Darüber hinaus wird mit diesem Modell das Denken in Zusammenhängen - also die Wahrnehmung der eigenen Verantwortung für persönliche Bewertungen, welche in der Folge zum Entstehen von positiven oder negativen Gefühlen beitragen) - sowie die Wahrnehmung des Einfluss des eigenen Verhaltens auf das Gegenüber gestärkt. Nicht zuletzt können die Lernenden ihre Handlungsmöglichkeiten bzw. ihre Fähigkeiten im konstruktiven Umgang mit Gefühlen

und Bedürfnissen sowie mit Konflikten erweitern. Insgesamt trägt die reflexive Auseinandersetzung mit kommunikativen Prozessen und entsprechenden theoretischen Modellen - wie etwa der Gewaltfreien Kommunikation – also Metakommunikation, dazu bei, die Fähigkeit zur Abstraktion und zu komplexem Denken zu fördern.

6.7 METHODEN DES IMPROVISATIONSTHEATERS

In diesem Abschnitt werden Elemente vorgestellt, die dem Theatersport entnommen sind. Die ersten beiden dargestellten Übungen dienen der Vorbereitung, die folgenden sind Anleitungen für Spielszenen. Allerdings steht dabei nicht das Schauspieltraining im Vordergrund, vielmehr geht es um Persönlichkeitsentwicklung und -reflexion mit Methoden aus Theatersport und Improvisationstheater (Wustinger o.J.: o.S.).

Improvisations-Übungen bieten die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit menschlicher Interaktion und sie fördern kommunikative und soziale Fähigkeiten. Zudem können wichtige Voraussetzungen für gelungene Kommunikation erlebt und geübt werden. Dazu gehört etwa, die interne Kommunikation der Lernenden bewusst zu machen. Dies ist insbesondere deswegen von Bedeutung, da das Gelingen externer Kommunikation stark mit „der Qualität der internen Kommunikation der Beteiligten" zusammenhängt (Wustinger o.J.a: o.S). Außerdem erfordern es die Improvisationsübungen, im Augenblick präsent zu sein. Dies bedeutet u.a., sein Gegenüber bzw. dessen Aussagen/Handlungen aufmerksam wahrzunehmen und erst danach die eigene Antwort zu bedenken, statt damit beschäftigt zu sein, in Gedanken „das Gespräch zu planen wie es sein *sollte*" [Hervorhebung von R. Wustinger] (Wustinger o.J.a: o.S). Gemeinsam eine Szene zu erschaffen bedeutet oft, „das eigene Konzept von dieser Situation zu verwerfen, um ein neues zu erproben" (Wustinger o.J.a: o.S). Dies gilt ebenso für Alltagssituationen (Wustinger o.J.a: o.S).

Übertragen auf den Kontext von Persönlichkeitsentwicklung bzw. des Globalen Lernens bedeutet dies, dass mit Übungen aus dem Theatersport die Fähigkeit gefördert werden kann, sich auf das Gegenüber und dessen Perspektive einzulassen statt die eigenen

Vorstellungen unbedingt durchsetzen zu wollen, da Improvisationstheater-Szenen bei letzterem nicht funktionieren. Die soziale Konstruktion von Wirklichkeit über Kommunikation als gemeinsames Erschaffen einer Situation auf Basis der doppelten Kontingenz wird exemplarisch erlebbar, ebenso wie der persönliche Einfluss auf deren Verlauf.

Darüber hinaus kann der Umgang mit Kontingenz und Ungewissheit geübt werden. Im Rahmen von Übungen aus dem Theatersport wird erlebbar, dass normatives Vorausplanen einer improvisierten Situation weder möglich noch zielführend ist. Stattdessen werden Kompetenzen geübt, die hilfreich zur Bewältigung unvorhersehbarer Situationen erscheinen. Dazu zählen etwa die Fähigkeit zur aufmerksamen Wahrnehmung des aktuellen Geschehens und der Handlungen des/der Gegenüber sowie Spontaneität und kreatives Denken. Zudem wird die Körperwahrnehmung sowie die Wahrnehmung des Zusammenspiels zwischen bewusstem Verstand und dem Unbewussten geschult und das Vertrauen auf Impulse aus dem Unbewussten gefördert. Dadurch können nicht nur Fähigkeiten geübt werden, die im Umgang mit Ungewissheit und Kontingenz hilfreich sind, sondern es wird auch das Vertrauen der Lernenden in sich selbst gestärkt, in der Zukunft in ungewissen Situationen handlungsfähig zu sein (Wustinger o.J.a: o.S.).

(siehe auch Wustinger o.J.a, Wustinger o.J.b, Johnstone 1998 und Johnstone 2002)

6.7.1 DISCONNECT

Übungsanleitung: Die Lernenden bilden Zweiergruppen und gehen durch den Raum bzw. das Gebäude. A zeigt mit der Hand deutlich auf verschiedene Gegenstände und nennt dazu in möglichst rascher Abfolge jeweils andere Wörter, wobei jeder Begriff nur einmal vorkommen darf. B achtet dabei auf eine ausreichend schnelle Abfolge der Wörter und beobachtet, welche Muster beim Nennen der Gegenstände entstehen (etwa Farben, gleiche Anfangsbuchstaben, Obst, etc.) (Wustinger o.J.: o.S.).

Die beschriebene Übung kann am Beginn von Unterrichts- und Übungseinheiten als Vorbereitung für spätere Spielformen eingesetzt werden, denn sie trägt dazu bei, dass die

Lernenden überflüssige Gedankengänge bei Seite lassen und im Hier und Jetzt präsent sind. Beim Anzeigen und Nennen der Begriffe wird deutlich, dass die physische Komponente, also das Zeigen, vor dem sprachlichen Ausdruck steht. Dies wird von den Lernenden meist als sehr starker Impuls beschrieben. Darüber hinaus wird erfahrbar, dass das menschliche Gehirn darauf ausgelegt scheint, sinnvolle Verknüpfungen und Muster herzustellen, um Kapazitäten für andere Vorgänge freizuhaben. Dies zeigt sich etwa daran, dass in der Abfolge der Begriffe kaum jemand vier Worte nennen kann, ohne dass ein Begriff wiederholt wird oder ein Muster entsteht (Wustinger o.J.: o.S.).

Im Kontext des Globalen Lernens kann die Übung Disconnect als Baustein erachtet werden, mit dem erste Erfahrungen in Bezug auf grundlegende Mechanismen von Wahrnehmung bzw. Bedeutungskonstruktion gesammelt werden. Dies steht wiederum in engem Zusammenhang mit Wirklichkeitskonstruktion und der Auseinandersetzung mit dem eigenen Kontext im Nahbereich. Darüber hinaus bietet diese Übung die Möglichkeit, das Unbewusste bzw. Zusammenhänge zwischen Physiologie und Denken zu thematisieren, Aspekte, die im Globalen Lernen in Bezug auf die Ganzheitlichkeit von Lernprozessen als wichtig erachtet werden.

6.7.2 DA-DOOO-DA

Übungsanleitung: Die Gruppe steht im Kreis und geht im Rhythmus auf der Stelle, dabei wird auf jeden zweiten Schritt geklatscht. Reihum werden im Wechsel zwischen einzelnen Spielerinnen/Spielern und der Gruppe im Rhythmus des Klatschens Wörter genannt:

Spielerin/Spieler: Wort 1 – Pause – Nachbarin/Nachbar: Wort 2 – Pause

Gruppe: Wort 1 – Wort 2 da-doo-da

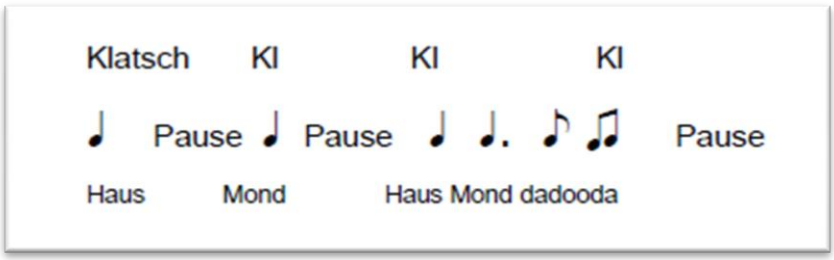


Abbildung 7: Beispiel für den Übungsrhythmus (Wustinger o.J.: o.S.)

Die Wörter sollten ausreichend kurz sein, um im Rhythmus genannt werden zu können. Wichtig ist dabei, ausreichend laut zu sprechen, damit die Gruppe die Begriffe gut hören kann. Als Fehler gelten etwa die Wiederholung eines vorher schon genannten Wortes, den eigenen Begriff nur einmal zu nennen, wenn man an der Reihe ist, aus dem Rhythmus zu kommen, zu stottern, zu zögern etc. (Wustinger o.J.: o.S.).

Im Rahmen dieser Übung kann die geringe Belastbarkeit des bewussten Verstandes erfahren werden, denn die genannten Aufgaben, also Sprechen, Gehen und Klatschen im Rhythmus, übersteigen meist dessen Kapazität. Hinzu kommt die Erfahrung, dass es von Bedeutung ist, Verantwortung für den eigenen Anteil am Gruppenprozess zu übernehmen (etwa laut und klar seine Begriffe zu nennen, da sonst der Fortgang des Spiels erschwert wird, weil die Mitspielenden den Beitrag nicht wahrnehmen können). Außerdem bietet diese Übung die Möglichkeit zur Wahrnehmung des inneren Dialogs bzw. des „inneren Dramas“. Dies steht im Zusammenhang mit dem individuellen Umgang mit Stress bzw. der Entstehung von Stress und deren Reflexion (Wann wurde ein Fehler gemacht? Was war davor?). Außerdem können die Lernenden reflektieren, wie sie sich im Hinblick auf vorgegebene Regeln und Referenzsysteme verhalten (in diesem Fall sind es die als Fehler definierten Verhaltensweisen) und wie sie in diesem Zusammenhang mit sich selbst umgehen.

Sowohl für Disconnect als auch für Da-doo-da gilt Folgendes: Diese Übungsanordnungen sollen dazu beitragen, dass die Spielenden Überlegungen und Gedanken für den Moment gehen lassen um im Hier und Jetzt präsent zu sein. Denn in der Situation anwesend zu sein, die Mitmenschen und Gegenüber wahrzunehmen statt sich vorrangig mit den eigenen Gedanken und Überlegungen auseinander zu setzen, ist im Speziellen nötig für Improvisations-Übungen und im Allgemeinen wichtig für gelungene Kommunikation (Wustinger o.J.: o.S.).

Für einen Einsatz im Rahmen des Globalen Lernens ist Da-doo-da geeignet, da das Verhältnis von bewusstem Verstand und Unbewusstem bzw. die Bedeutung des

Unbewussten in den Lernprozessen zum Globalen Lernen Berücksichtigung finden sollen. Außerdem soll es im Globalen Lernen darum gehen, die Kompetenz zur Wahrnehmung der persönlichen Verantwortung im Nahbereich zu fördern. Darüber hinaus können im Rahmen dieser Übung der persönliche Kontext und eigene Verhaltensweisen reflektiert werden – im Besonderen die Wahrnehmung des individuellen inneren Dialogs, dessen Einfluss auf das Verhalten sowie der persönliche Umgang mit externen Regeln und, im Hinblick darauf, der Umgang mit sich selbst. Wie weiter vorne erläutert, hat die Qualität der inneren Kommunikation großen Einfluss auf das Gelingen externer Kommunikation. Die genannten Übungen bieten in diesem Kontext einen Anstoß zur Reflexion und die Möglichkeit Erfahrungen in den oben genannten Bereichen zu sammeln. Eine Auseinandersetzung damit kann nicht zuletzt als sinnvoll beurteilt werden, weil die Förderung kommunikativer und sozialer Kompetenzen zu den Anliegen aus dem Globalen Lernen zählt.

6.7.3 ABC-SPIEL

Übungsanleitung: Zwei oder drei Spielende stellen eine Szene zu einem vorgegebenen Impuls dar (etwa ein Ort, eine Beziehung oder eine Situation). Wechselt der Sprecher/die Sprecherin, so muss die erste Äußerung des neuen Sprechers mit dem nächsten Buchstaben des Alphabets beginnen. Bei Z sollte die Szene zu einem Ende gekommen sein.

Beispiel:

Frau Grün: Am Nebentisch sitzt Allegre Correa!

Herr Blau: Bist du sicher?

Kellnerin: Clever beobachtet, meine Dame! Was darf ich bringen? etc. (nach: Wustinger o.J.a: o.S.)

Dieses Spiel bietet die Möglichkeit zu erfahren, dass normative Planung und gewollte Originalität meist blockierend auf die Entwicklung einer Situation wirken: „Am besten

läuft das Gespräch, wenn die Person, die gerade an der Reihe ist, den nächsten Anfangsbuchstaben formt und sich überraschen lässt von dem, was nachkommt. Unser Gehirn bietet sofort Vorschläge, wir verwerfen sie nur meist schnell wieder, weil sie uns nicht klug genug erscheinen." (Wustinger o.J.: o.S.) Wie weiter oben erläutert, sind wesentliche Voraussetzung für gelungene Spielszenen die Präsenz der Beteiligten im Hier und Jetzt, die aufmerksame Wahrnehmung des Gegenübers anstelle der Fokussierung auf eigene Gedanken sowie die Bereitschaft, sich auf die Angebote und die Perspektive des/der anderen einzulassen. Dies gilt ebenso für Kommunikationssituationen im Alltag. Diese Spielform ist eine Möglichkeit, die oben genannten Fähigkeiten zu üben. Außerdem wird die Wahrnehmung für das Zusammenspiel zwischen bewusstem Verstand und Unbewusstem sowie die Achtsamkeit für Impulse aus dem Unbewussten geschult. Darüber hinaus werden Kreativität und Spontaneität gefördert (Wustinger o.J.: o.S.). Dies deckt sich mit dem Anspruch auf ganzheitliche Lernprozesse aus dem Globalen Lernen. Nicht zuletzt wird die schrittweise Entstehung von Situationen durch die Kommunikation der Beteiligten auf Basis der doppelten Kontingenz verdeutlicht, dies verweist auf die persönliche Verantwortung eines Individuums am Entstehen einer Situation.

6.7.4 FREEZE

Übungsanleitung: Fünf bis sechs Lernende werden zu Spielerinnen und Spielern. Zwei von ihnen nehmen Positionen ein, die ihnen vorgegeben werden (etwa: ein Spieler/eine Spielerin liegt am Boden, der/die andere sitzt daneben) und beginnen die Szene ausgehend von dieser Körperhaltung (etwa: am Strand, Notfall auf der Straße etc.), diese darf im Lauf der Szene verändert werden. Scheint die Szene an ein Ende gekommen, ruft eine Spielerin/ein Spieler von außen Freeze, das Spiel wird angehalten und er/sie wechselt eine der beiden Personen im Standbild aus, indem er/sie die gezeigte Körperhaltung einnimmt. Ausgehend davon wird eine gänzlich neue Szene begonnen. Diese Art von Szenen ist in der Regel kurz und nicht für längeres Spielen geeignet, daher ist ein ausreichend rasches

Auswechseln der Spielenden wichtig. Der Fokus liegt auf der Umdeutung der Situation (Wustinger o.J.: o.S.).

Diese Spielform ist für Lernsituationen aus dem Globalen Lernen hilfreich, da es für die Mehrdeutigkeit aller Situationen und die Frage „Was könnte es noch bedeuten?", sensibilisiert (Wustinger o.J.: o.S.). Abweichende Interpretationen einer Ausgangssituation machen erlebbar, dass verschiedene Sichtweisen möglich sind, ohne dass eine davon zwangsweise die „richtige" ist. Haben die Spielenden noch wenig Erfahrung mit Theatersport, zögern sie meist, die Darstellerinnen und Darsteller auszutauschen, da es ihnen zu Beginn schwerfällt, eine passende Umdeutung zu finden. In dieser Situation ist es hilfreich, die am Rand stehenden Spielenden aufzufordern Freeze zu sagen, ohne vorher eine bestimmte Idee für eine neue Szene zu haben. Anschließend tauschen sie eine/einen der Darstellenden aus, nehmen dessen/deren Position ein und warten, welche Interpretationen aus dem Unbewussten auftauchen (Wustinger o.J.: o.S.). Damit kann die Bedeutung des Unbewussten bzw. das Zusammenspiel zwischen bewusstem Verstand und dem Unbewussten erlebbar gemacht werden. Zudem wird dazu beigetragen, die Körper- und Selbstwahrnehmung zu schulen. Nicht zuletzt wird die Fähigkeit zu kreativem Denken bzw. dem Denken in Alternativen gefördert. Die Berücksichtigung des Unbewussten im Sinne ganzheitlicher Lernprozesse und die Förderung von kreativem Denken zählen zu den Anliegen aus dem Globalen Lernen.

6.8 REFLEXION VON WERTHALTUNGEN: GRAVES-MODELL

Dieses Modell wird in Kommunikation und Soziale Kompetenz erst dann diskutiert, wenn Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktion ausreichend thematisiert wurden, denn es baut darauf auf, dass die Lernenden schon Einsicht und Erfahrungen im Bereich des Konstruktivismus gesammelt haben und mit der Vorstellung verschiedener „Landkarten" und Weltsichten vertraut sind (KoSo Homepage – Lehrplan). Die Auseinandersetzung mit dem Graves-Modell bietet einen Rahmen zur Reflexion von Werten und Haltungen. Da

dies ein wichtiges Anliegen aus dem Globalen Lernen darstellt, soll das Graves-Modell an dieser Stelle angeführt werden.

Das Graves-Modell basiert auf den Arbeiten von Clare Graves, einem amerikanischen Psychologen. Ausgehend davon, dass veränderte Umwelt- und Lebensbedingungen zu einer Veränderung menschlicher Denk- und Verhaltensweisen beitragen, beschreibt Clare Graves die Entwicklung von Wertesystemen und Strategien zur Problemlösung. Die beschriebenen Wertesysteme bzw. Weltsichten werden nicht per se bewertet, vielmehr geht es um ihr Verhältnis zu externen Bedingungen und Herausforderungen. Das Graves-Modell kann sowohl zur Reflexion von Verhaltensweisen und Wertesystemen auf individueller Ebene als auch auf Organisationen und Gesellschaften angewendet werden (Wustinger o.J.c: o.S.). (siehe auch Wustinger o.J.c, Beck/Cowan 2007)

Übungsanleitung: Zur praktischen Auseinandersetzung mit dem Graves-Modell können die Lernenden einen Text von ca. 1000 Zeichen wählen. Dabei kann es sich beispielsweise um Ausschnitte aus literarischen Werken, um Beiträge aus Foren aber auch um Internetauftritte einer Firma oder eine Rede handeln. Der gewählte Text wird anschließend im Hinblick darauf analysiert, welchen Graves-Wertesystemen sich die Äußerungen oder Argumente zuordnen lassen. Dies soll mit Beispielen belegt und begründet werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Lernenden selbst eine kurze Rede zu einem bestimmten Anlass verfassen zu lassen, in der verschiedene Wertestufen nach Graves angesprochen werden (Wustinger o.J.c: o.S.).

Im Zusammenhang mit den Anliegen aus dem Globalen Lernen kann das Graves-Modell als hilfreich erachtet werden, da es die Möglichkeit zur Reflexion von Werten und Haltungen bietet. Damit wird auch dazu beigetragen, dass Bewusstsein der Lernenden für ihre persönliche Weltsicht zu stärken. Gleichzeitig ist das Graves-Modell im Hinblick auf interpersonale Kontakte hilfreich, denn es „bietet eine gute Chance, die Gedankenwelt unserer GesprächspartnerInnen erfassen zu können, um eine bessere Kommunikationsbasis zu schaffen“ (Wustinger o.J.c: o.S.). An dieser Stelle sei auf die

Verbindung mit dem P.O.L-Modell verwiesen. Das Graves-Modell stellt eine zusätzliche Möglichkeit dar, differenziert auf die Perspektive des jeweiligen Gegenübers einzugehen. Damit wird also die Kompetenz zur Empathie gefördert.

6.9 ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Kapitel wurden Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz untersucht, die sich für die Verwendung in Lernarrangements zum Globalen Lernen eignen. Dabei wurde ihre Verbindung zu den inhaltlichen und methodischen Anliegen aus dem Globalen Lernen herausgearbeitet. Insgesamt zielen die Übungen auf eine Auseinandersetzung mit dem persönlichen Kontext der Lernenden ab. Dieser soll mit seinen individuellen Konstruktionsmechanismen (Wahrnehmungsfilter, Interpretationsweisen, Bewertungen und Verhaltensmuster) reflektiert und ins Bewusstsein geholt werden, im Hinblick auf eine spätere Überschreitung des eigenen Beurteilungshorizontes. Die Trennung von Beobachtungen und Bedeutungszuschreibungen verdeutlicht Diversität im unmittelbaren Nahbereich der Lernenden – nicht erst bei kulturellen o.Ä. Unterschieden – denn unterschiedliche Sichtweisen bestehen schon bei einfachen Dingen und Begriffen, also da, wo generell eine gemeinsame Wirklichkeit vorausgesetzt wird. Wurde ein Verständnis für Unterschiede in der Wirklichkeitskonstruktion im Nahbereich entwickelt, so kann dieses später im Hinblick auf die Reflexion von komplexeren Elementen und Situationen erweitert werden. Durch die Erfahrung, dass es nicht die eine gegebene Wirklichkeit gibt, sondern viele verschiedene Weltsichten möglich und plausibel sind, kann die Neugier der Lernenden geweckt werden, wie diese zustande kommen. Statt normativer Vorschreibungen im Hinblick auf Toleranz und Nächstenliebe fördert Wissen um das Zustandekommen von Wissen tendenziell die Bereitschaft, sich mit anderen über deren Wissen auszutauschen und sich auf andere Sichtweisen einzulassen. Zudem wird in der Auseinandersetzung mit den angeführten Elementen die Wahrnehmung systemischer

Zusammenhänge im Nahbereich und deren Reflexion gefördert. Helmuth Hartmeyer betont, dass die eigene Verantwortung im Nahbereich liegt und auch dort gestaltbar ist. Mit den Elementen aus Kommunikation und Soziale Kompetenz soll in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung des eigenen Einflusses und der eigenen Verantwortung an Kommunikationssituationen im Nahbereich gestärkt werden. Die auf zirkulären Lernprozessen basierende Methodik (praktische Übungen, Reflexion, Re-Entry) begünstigt zudem die Erweiterung der Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden und ihre Selbstbestimmung. Nicht zuletzt stellt eine Auseinandersetzung mit sämtlichen dargestellten Übungen und Themen Metakommunikation dar, also die Reflexion über Zusammenhänge in kommunikativ-sozialen Prozessen und die Metaebenen von Kommunikation und Lernen, dies fördert die Fähigkeit zur Abstraktion und zum Umgang mit Komplexität.

7 RESÜMEE UND AUSBLICK

In dieser Arbeit sollte die Anschlussfähigkeit der Bildungskonzepte Globales Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz geprüft werden und daraus abgeleitet Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz untersucht werden, die hinsichtlich methodischer und inhaltlicher Aspekte sowie gemeinsamer Anliegen ergänzend ins Globale Lernen eingebracht werden können. Ausgangspunkt dafür waren festgestellte Parallelen bei methodischen Überlegungen und bei den Anliegen und Zielen der beiden Bildungskonzepte.

Zunächst wurde dargestellt, was unter dem Globalen Lernen verstanden wird und welche Definitionen von Globalisierung bzw. Weltgesellschaft sich in der Literatur finden lassen. Bei ersterem handelt es sich um einen Sammelbegriff für pädagogische Ansätze, die sich mit der Globalisierung auseinandersetzen. Außerdem wird mit Globalem Lernen ein Konzept zukunftsorientierter und zeitgemäßer Allgemeinbildung bezeichnet. Als Begründung gilt die Annahme, dass sich durch die Globalisierung neue Herausforderungen ergeben, auf die das herkömmliche Bildungssystem nicht ausreichend vorbereitet. Als zentrales Merkmal des globalen Zeitalters wird dabei die gesteigerte Komplexität bzw. Hyperkomplexität angenommen, welche den Menschen und seine auf den konkreten Nahbereich ausgerichtete Wahrnehmung vor nicht zu unterschätzende Schwierigkeiten stellt. Die Vertreterinnen und Vertreter des Globalen Lernens schließen daraus, dass ein neuer Lernansatz nötig ist, um diesen Herausforderungen und Entwicklungen angemessen zu begegnen.

Danach wurde ein Überblick über die Entwicklung des Globalen Lernens gegeben. Dabei wurde unter anderem Bezug auf Dokumente und Initiativen der UNO bzw. der UNESCO sowie auf den Einfluss US-amerikanischer Forscherinnen und Forscher genommen, aber auch auf die Rolle des Nord-Süd-Zentrums des Europarates in Lissabon. Zentral ist in diesem Zusammenhang der paradigmatische Wechsel von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen. Anschließend wurde in knapper Form die Entwicklung in

Österreich nachgezeichnet und eine kurze Darstellung der aktuellen Situation des Globalen Lernens in Österreich gegeben. Im Zusammenhang mit der finanziellen Unterstützung bzw. mit strategischen Belangen spielen auf staatlicher Ebene unter anderem die Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur bzw. für europäische und internationale Angelegenheiten eine wichtige Rolle. Bedeutenden Einfluss auf die Situation des Globalen Lernens in Österreich hat zudem die Zusammenarbeit mit internationalen Akteurinnen und Akteuren (etwa GENE oder der Austausch mit Wissenschafterinnen und Wissenschaftern vorwiegend aus Deutschland). Im formalen Bildungssystem wird der Begriff Globales Lernen auf Volksschulebene und in der Sekundarstufe I nicht explizit erwähnt, allerdings stehen die angestrebten Bildungsziele Anliegen aus dem Globalen Lernen grundsätzlich nicht entgegen. Auf Hochschulebene existieren einzelne Angebote, eine strukturierte Integration des Globalen Lernens steht dagegen noch aus. Im non-formalen Bereich zählen in Österreich Baobab, KommEnt, die Welthausgruppe und die Südwind-Agentur zu den wichtigsten Akteurinnen und Akteuren.

Im folgenden Kapitel wurden abweichende Konzeptionen des Globalen Lernens von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren sowie einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler herausgearbeitet. Dabei wurde Annette Scheunpflug folgend zwischen handlungstheoretischen Ansätzen, welche normative Bildungsziele und ein holistisches Welt- und Menschenbild in den Mittelpunkt stellen und systemtheoretisch-evolutionär geprägten Konzeptionen unterschieden, in denen die Komplexität der Weltgesellschaft, die Orientierung im Nahbereich sowie die Berücksichtigung lerntheoretischer Aspekte betont werden. Daran anschließend wird die Konzeption des Globalen Lernens herausgearbeitet, auf die sich diese Arbeit bezieht. Dies ist im Hinblick auf die Kapitel 5 und 6 von besonderer Bedeutung, welche darauf aufbauen.

Im Kapitel 4 wurden für das Bildungskonzept Kommunikation und Soziale Kompetenz – ebenso wie vorher für das Globale Lernen – Entstehungskontext, theoretischer Zugang,

zentrale Anliegen und Ziele sowie Methodik und Inhalte herausgearbeitet. Darauf aufbauend konnte im Kapitel 5 eine vergleichende Untersuchung dieser Aspekte vorgenommen werden. Dabei wurden Gemeinsamkeiten und Überschneidungen, aber auch Abweichungen der Bildungskonzepte Globales Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz hinsichtlich ihres theoretischen Zugangs, der Anliegen und Ziele sowie der Methodik und der Inhalte herausgearbeitet. In zentralen Punkten konnten wesentliche Gemeinsamkeiten bzw. Überschneidungen festgestellt werden. Augenscheinlich waren etwa die beiderseitigen systemtheoretischen Prägungen. Im Bereich der Anliegen kann an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass in beiden Konzepten die Lernenden und ihre Persönlichkeitsentwicklung im Kontext einer komplexen, systemisch vernetzten Realität im Mittelpunkt stehen und dass die Förderung der Selbstbestimmung und der Verantwortlichkeit der Lernenden sowie die Erweiterung ihrer Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu den zentralen Zielen zählen. Die Förderung der Kompetenz zum Umgang mit Komplexität würde gleichzeitig bedeuten, die Verhaltensmöglichkeiten der Lernenden im Bezug auf ein friedliches Miteinander zu erweitern, während moralisch-normative Lösungen in beiden Konzepten kritisch betrachtet werden. Weitere Überschneidungen betreffen die methodischen Überlegungen, nicht zuletzt die Berücksichtigung lerntheoretischer Aspekte und Elemente der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.

Der augenscheinlichste Unterschied zwischen Kommunikation und Soziale Kompetenz und dem Globalen Lernen besteht wohl im Bereich der Lerninhalte. Im Globalen Lernen werden dabei explizit globale Themen ins Zentrum gestellt, besonders weltweite gesellschaftliche, politische und ökonomische Vernetzungen und das Zusammenleben verschiedener Menschen im Horizont einer globalisierten Welt. In Kommunikation und Soziale Kompetenz liegt der Fokus dagegen verstärkt auf kommunikativ-sozialen Prozessen im weitesten Sinn, dies schließt auch Bedeutungs- und

Wirklichkeitskonstruktion im Sinn von systemtheoretischen und konstruktivistischen Strömungen mit ein.

Auf Ebene der Methodik wird im Globalen Lernen von Anfang an die Verbindung zwischen dem Individuum und der globalen systemischen Ebene hergestellt. Auch in Kommunikation und Soziale Kompetenz geht es um die Beziehung zwischen dem Individuum und systemischen Zusammenhängen, allerdings steht zu Beginn eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Kontext, erst dann erfolgt eine Progression vom Nahbereich zu ferneren systemischen Ebenen. Zudem wird in Kommunikation und Soziale Kompetenz der Nahbereich differenzierter betrachtet und die Metaebene des Lernens bzw. von Kommunikation und Wirklichkeitskonstruktion findet stärkere Beachtung. **Daraus abgeleitet konnte also der erste Teil der Ausgangshypothese bestätigt werden: Zentrale Aspekte (theoretischer Zugang, Anliegen und Methodik) aus dem Globalen Lernen (GL) und aus dem Bildungskonzept Kommunikation und Soziale Kompetenz (KoSo™) überschneiden sich und bestehende Abweichungen bieten Möglichkeiten zur gegenseitigen Ergänzung.**

Im siebten und letzten Kapitel wurde anschließend untersucht, welche Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz sich hinsichtlich der oben genannten Überschneidungen für eine Verwendung in Lernarrangements zum Globalen Lernen eignen. Bei den untersuchten Elementen handelte es sich vorrangig um Übungen, die eine inhaltlich differenzierte Auseinandersetzung mit dem Nahbereich und dem persönlichen Kontext der Lernenden erlauben. Dieser soll mit seinen individuellen Konstruktionsmechanismen reflektiert und ins Bewusstsein geholt werden, im Hinblick auf eine spätere Überschreitung des eigenen Beurteilungshorizontes. Dabei wurde besonderer Wert darauf gelegt, die Verbindung zu gemeinsamen Anliegen bzw. zu Anliegen aus dem Globalen Lernen herauszuarbeiten. **Auch der zweite Teil der Hypothese - *inhaltliche und methodische Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz können daher als Basis dienen, um Anliegen aus dem Globalen Lernen in die***

Praxis umzusetzen **- konnte also bestätigt werden, denn es fand sich eine Vielzahl von Elementen, die auch für das Globale Lernen geeignet scheinen.** Die Verfasserin hofft also, dem anfänglichen Anliegen, einen Beitrag zur Praxisforschung des Globalen Lernens zu leisten, genüge getan zu haben.

Helmuth Hartmeyer stellt fest, dass in den letzten Jahren die Reklamierung des Begriffs Globales Lernen für Bildungsarbeit zu Entwicklungsthemen in Mode gekommen zu sein scheint und merkt dazu an, dass es eine kritische Betrachtung dessen erfordert, was sich jeweils hinter dem Schlagwort verbirgt – besonders wenn Globales Lernen etwa im Zusammenhang mit Spendenwerbung genannt wird. Der Paradigmenwechsel von entwicklungspolitischer Bildung zum Globalen Lernen ist in Gang, allerdings nicht immer ausreichend reflektiert. Gleichzeitig begrüßt Helmuth Hartmeyer aber die Tatsache, dass das Globale Lernen breitere Resonanz findet und die Diskussion darüber angestoßen wird (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6. 2010). Wünschenswert wäre wohl eine Erweiterung der Forschungsarbeit zum Globalen Lernen in Österreich um die wissenschaftliche Basis zu verbreitern und eventuell dem Globalen Lernen auch in der Öffentlichkeit mehr Gewicht zu verleihen. Dazu könnte auch die Vernetzung mit Akteurinnen und Akteuren aus verwandten Bildungsbereichen hilfreich sein. Genannt sei an dieser Stelle beispielsweise die Bildung für Nachhaltige Entwicklung. So ist etwa für den 5. Oktober dieses Jahres eine mehrstündige Diskussionsveranstaltung mit Vertreterinnen und Vertretern der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens geplant (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6. 2010). Diskurse mit verwandten Bildungsbereichen könnten zudem dazu dienen, Parallelen und unterschiedliche Ansätze zu diskutieren und im Zuge dessen auch die eigenen Konzeptionen zu schärfen.

Zu wesentlichen Aspekten aus systemtheoretisch geprägten Ansätzen des Globalen Lernens, die es von anderen Bildungskonzepten unterschieden, zählen etwa der Fokus auf die individuelle Entwicklung des Individuums im Horizont der Weltgesellschaft mittels Reflexion und Selbstreflexion oder die Begleitung der Lernenden bei der Entwicklung von

Fähigkeiten, die für die Bewältigung einer immer komplexer werdenden Realität im Kontext globaler Entwicklungen hilfreich sind. Insgesamt scheinen Bildungskonzepte, die den Herausforderungen der Globalisierung nicht mit vorgegebenen Lösungen sondern mittels (Selbst-)Reflexion und generativen Lernprozessen begegnen wollen, der Komplexität der Realität angemessener und hilfreicher für die lernenden Individuen zu sein als stark normativ orientierte Ansätze. Um mit einem Zitat von Klaus Seitz zu schließen: „Die Fähigkeit, das eigene Leben im Kontext der Weltgesellschaft verantwortungsbewusst gestalten zu können, ist gewiss nicht ethisch indifferent – doch worauf es ankommt, ist nicht so sehr die moralische Qualität von Gesinnungen oder die Anerkennung von Weltbürger- [Innen] und Solidaritätspflichten als vielmehr die Kompetenz, die komplexen Wirkungen des eigenen Handelns mit globalen Erfordernissen in Einklang zu bringen, und das Vermögen, den eigenen Standpunkt und die eigenen Interessen im Lichte anderer Sichtweisen und Interessen relativieren und damit den eigenen Beurteilungskontext fallweise erweitern zu können.“ (Seitz 2002: 449f)

8 LITERATUR

8.1 MONOGRAPHIEN

Austrian Development Agency (Hg.) (2009): Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in Österreich. Strategie. Wien

Bauer, Joachim (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe

Beck, Don E./ Cowan, Christopher C. (2007): Spiral Dynamics – Leadership, Werte und Wandel. Bielefeld: Kamphausen

Birkenbihl, Vera (2004): Kommunikationstraining. Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten. München: mvg-Verlag

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)/ Strategiegruppe Globales Lernen (Hg.) (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Wien/Salzburg. http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf [Zugriff 4. 2. 2010]

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Braun, Roman/Wustinger, Renate (2005a): Kommunikation & Soziale Kompetenz. Lehr und Arbeitsbuch für den Sozialkompetenzunterricht an der Oberstufe. Wien: o.V.

Braun, Roman/Wustinger, Renate (2005b): Kommunikation & Soziale Kompetenz. Methodikbuch für den KoSo-Unterricht. 2. erweiterte Auflage. Wien: o.V.

Foerster, Heinz von (1993): KybernEthik. Berlin: Merve

Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht (Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie). Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg

Glasersfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Glasersfeld, Ernst von (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main/London: iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Hummel, Hartwig (2009): Gestaltungen der Globalisierung. Festschrift für Ullrich Menzel. Opladen u.a.: Budrich

Johnstone, Keith (2002): Improvisation und Theater. Berlin: Alexander-Verlag

Johnstone, Keith (1998): Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander-Verlag

Kock, Renate (2005): Unterricht und Erziehung in einer globalen Bürgergesellschaft. Anpassung – Widerstand – Ichstärkung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag

Luhmann, Niklas (1991): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Mehrabian, Albert (1972): Nonverbal Communication. Chicago: Aldine Atherton

Meier-Koll, Alfred (2002): Wie groß ist Platons Höhle? Über die Innenwelten unseres Bewusstseins. Reinbek: Rowohlt

Menze, Clemens (1980): Bildung und Bildungswesen. Hildesheim/New York: Olms

O'Connor, Joseph/ Seymour, John (2001): Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung. Kirchzarten: VAK-Verlag

Rosenberg, Marshall (2003): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junferman-Verlag

Senge, Peter M./ Kleiner, Art/ Smith, Bryan (u.a.) (1994): Das Fieldbook zur „Fünften Disziplin". Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Specht, Werner (Hg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [Zugriff 12.3.2009]

North-South-Centre oft the Council of Europe (Hg.) (2006): Global Education in Austria. The European Global Education Peer Review Process. National Report on Austria. North South Centre : Lissabon

Rathenow, Hanns-Fred/ Selby, David (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen Verlag.

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz

Reich Kersten (2005): Systemisch-Konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz

Scheunpflug, Annette/Schröck, Klaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt

Schmidt, Siegfried J. (1994): Kognitive Autonomie und Soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Schulz von Thun, Friedemann (2006): Miteinander reden. Band 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

VENRO (Hg.)(2007): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung. Praxisbeispiele. Perspektiven. Bonn: VENRO-Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

Wintersteiner, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda Verlag

Wustinger, Renate (o.J.a): Impro-KoSo. KoSo-Reflexion mit den Methoden des Theatersports. Unveröffentlichtes Skriptum für den KoSo-Unterricht. Wien.

Wustinger, Renate (o.J.b): Theatersport. Unveröffentlichtes Skriptum für den KoSo-Unterricht. Wien.

Wustinger, Renate (o.J.c): Passend oder unpassend – Denkwelten nach Clare Graves. Unveröffentlichtes Skriptum für den KoSo-Unterricht. Wien.

Wustinger, Renate (o.J.d): Meta-Modell. Unveröffentlichtes Skriptum für den KoSo-Unterricht. Wien.

8.2 ZEITSCHRIFTENARTIKEL UND BEITRÄGE AUS SAMMELBÄNDEN

Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir neue Konzepte brauchen. ZEP – Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 25. Jahrgang, Heft 3, September 2002. S. 13-19

Asbrand, Barbara/ Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3. überarbeitete Auflage. Schwalbach: Wochenschau-Verlag. S. 469-484

Forghani-Arani, Neda (2005): Globales Lernen. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Innsbruck u.a.: Studienverlag. S. 5-10

Gallese, Vittorio et al. (1996): Action recognition in the premotor cortex. Brain. Band 119, Nr. 2, S. 593-609

Glasersfeld, Ernst von (1995): A Constructivist Approach to Teaching. In: Steffe, Leslie P./ Gale, Jerry (Hg.): Constructivism in Eduction. Hillsdale/Hove: Lawrence Erlbaum Associates. S. 3-16

Grobbauer, Heidi/Hartmeyer, Helmuth (2009): Österreichs nationale Strategie zum Globalen Lernen. Eine Möglichkeit der Weiterentwicklung von Qualität. In: ZEP 2 2009. S. 25-28

Hartmeyer, Helmuth (o.J.a): Globales Lernen. http://www.buendnisfuereinewelt.at/Artikel/GrundsatzartikelGlobalesLernen-Hartmeyer.htm
[Zugriff 29.11. 2008]

Hartmeyer, Helmuth (o.J.b): Globales Lernen – Ein pädagogisches Konzept?

http://www.buendnisfuereinewelt.at/Artikel/GlobalesLernenp%C3%A4dagogischesKonzept-Hartmeyer.htm [Zugriff 29.11.2008]

Hartmeyer, Helmuth (2004): Globales Lernen. Entwicklung in Erfahrung bringen. http://doku.globaleducation.at/gl-hartmeyer3.pdf [Zugriff 20.1.2010]

Hartmeyer, Helmuth (2005): Erste, Zweite, Dritte Welt – oder Eine Welt. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Innsbruck u.a.: Studienverlag. S. 11-24

Hopman, Stefan (2001): Von der gutbürgerlichen Küche zu McDonalds: Beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen der Internationalisierung der Erwartungen an Schule und Unterricht. In: Keiner, Edwin (Hg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz. S. 207–224

Hopman, Stefan (2007): Restrained Teaching. The Common Core of Didaktik. In: European Educational Research Journal, 2007-2. S. 109-124

Karpman, Stephen (1968): Fairy tales and script drama analysis. Transactional Analysis Bulletin. 7 (26), S. 39-43 http://www.karpmandramatriangle.com/pdf/DramaTriangle.pdf [Zugriff 26.5.2010]

Klafki, Wolfgang (1958): Fünfte Studie. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred: Didaktische Analyse. Bd. 1. Hannover: Schroedel. S. 126-153

Leggewie, Klaus (2005): Globalisierung oder: Die Entgrenzung der Welt. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Innsbruck u.a.: Studienverlag. S. 25-34

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zu qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 441-471
http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025 [Zugriff 6.4.1010]

Overwien, Bernd (2003): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, Wolfgang/ Kirchhof, Steffen (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied: Luchterhand Verlag. S. 43-73

http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Overwien_2C_20lernendes_20Subjekt.pdf [Zugriff: 22. 12. 2009]

Rathenow, Hanns-Fred (2000): Globales Lernen – global education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt am Main/London: iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Rathenow_3A_20Globales_20Lernen.pdf [Zugriff 18.1.2010]

Rizzollatti, Giacomo/ Fogassi, Leonardo/ Gallese, Vittorio (2006): Mirrors in the Mind. Scientific American. Band 295, Nr. 5, S. 30-37

Scheunpflug, Annette (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt am Main/ London: iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 315-327

Scheunpflug, Annette (2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Verband Entwicklungspolitik (Hg.): Bonn. S. 11-21

Schindler, Raoul (1957): Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. In: Pyche. 11. S. 308-314 http://www.gddg.at/artikel/SCHIN57A.HTM [Zugriff 21.5. 2010]

Seitz, Klaus (1992): „Eine Welt"-Pädagogik und Bildungsarbeit. In: Südwind Magazin 13, 11. S. 26-27

Seitz, Klaus (2003): Erziehung zur einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspolitischen Mythos. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main/London: iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 63-100

Seitz, Klaus (2008): Globales Lernen als pädagogisches Problem. In: Forum Europahaus Burgenland (Hg.): Weltgewissen. Nr. 13, Februar 2008. S. 5-9 www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=ACE3ADB6 [Zugriff 22.10. 2009]

Tiefenbacher, Erika (2005): Globales Lernen als integratives Lernkonzept. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Innsbruck u.a.: Studienverlag. S. 55-62

Wustinger, Renate: Erfolg = Leistung x Kommunikation². In: Fischer, Christian/ Grindel, Esther/ Mönks, Franz J. (Hg.) (2004): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Münster: LIT Verlag. S. 227-234

8.3 INTERNETSEITEN

Auguste-Victoria-Gymnasium Trier – Stundentafel
http://www.avg-trier.de/informationen/SH-IS/Praesentationen/Stundentafel_MS_Vorw.html [Zugriff 15.12. 2009]

Baobab – Unsere Organisation
http://www.baobab.at/start.asp [Zugriff 16.6. 2010]

Baobab – Plattform Globales Lernen
http://www.baobab.at/start.asp?b=121 [Zugriff 10.1.2010]

BMUKK – Medienpool
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13922/aen47.pdf [Zugriff 16.6.2010]

Donau-Universität Krems – Educational Leadership
http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/educationalleadership/index.php [Zugriff 15.12. 2009]

Donau-Universität Krems – Gifted Education
http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/giftededucation/index.php [Zugriff 15.12. 2009]
EduHi (Education Highway Oberösterreich) – KoSo: Was ist das?
http://pup.eduhi.at/index.php?modul=news&news=1768 [Zugriff 3.3.2010]

EU-Plattform
http://www.eu-platform.at/deutsch/start.asp?b=799 [Zugriff 10.1.2010]

GENE – About GENE
http://www.gene.eu/ [Zugriff 14.1.2010]

GENE – European Policy Frameworks

http://www.gene.eu/policy-frameworks/79-european-policy-frameworks.html [Zugriff 4.2.2010]

Gymnasium Stubenbastei – Schulprofil
http://www.stubenbastei.at/schulprofil.pdf [Zugriff 4.3. 2010]

Gymnasium Mainz-Gonsenheim – Postille
http://www.gymnasiumgonsenheim.de/01home/03postille/02jahrgang04_05/postille_3_mar_2005.pdf [Zugriff 15.12. 2009]

Internationale Entwicklung – Einführung
http://www.univie.ac.at/ie/ [Zugriff 10.1.2010]

KommEnt – Geschichte
http://www.komment.at/content.php?id=12 [Zugriff 10.1.2010]

KommEnt – Profil
http://www.komment.at/content.php?id=65 [Zugriff 10.1.2010]

KoSo Homepage - FAQ
http://www.koso.at/koso/index.php?id=info [Zugriff 4. 11. 2009]

KoSo Homepage – Infos
http://www.koso.at/koso/index.php?id=info [Zugriff 4. 11. 2009]

KoSo Homepage – Lehrplan [Zugriff 5. 11. 2009]
http://www.koso.at/koso/doku.php?id=info:versuchslehrplan

KoSo Homepage – Seminare
http://www.koso.at/koso/index.php?id=seminare [Zugriff 4. 11. 2009 und 3.3.2010]

KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele
http://www.koso.at/koso/index.php?id=info [Zugriff 5.5. 2010]

OEZA (Portal der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit) – ADA
http://www.entwicklung.at/akteure/ada.html [Zugriff 14.1.2010]

OEZA (Portal der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit) – Organisation
http://www.entwicklung.at/akteure/ada/organisation.html [Zugriff 14.1.2010]

OEZA (Portal der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit) – Förderungen in Österreich
http://www.entwicklung.at/foerderungen-und-ausschreibungen/foerderungen-in-oesterreich.html [Zugriff 14.1.2010]

PH Eisenstadt – KoSo-Lehrgang
https://www.ph-online.ac.at/ph-bgld/lv.detail?clvnr=107386

PH Oberösterreich – Bildungsprogramm
http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user_upload/fortbildungbs/Download/Bildungsprogramm_2008_HTL.pdf [Zugriff 12.1.2010]

PH Tirol – Lehrveranstaltungsangebot
https://www.ph-online.ac.at/pht/lv.liste?corg=17580 [Zugriff 12.1.2010]

PH Wien – AnsprechpartnerInnen
http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe3/info_pe3.htm [Zugriff 12.3.2010]

PH Wien – Globales Lernen
http://www.phwien.ac.at/fortbildung/institute-84/fb3/themenbereiche-971/globales-lernen-1287.html?L=0&0= [Zugriff 12.1.2010]

Strategiegruppe Globales Lernen – Mission Statement
http://doku.cac.at/strategiegruppeglobaleslernen_missionstatement_deutsch_okt2008.pdf [Zugriff 10.1.2010]

Strategiegruppe Globales Lernen – Folder
http://doku.cac.at/FolderGlobalesLernen_Endfassung_2007.pdf [Zugriff 16.1.2010]

Toolbox Bildung – Artikel Lernen lernen
http://www.toolbox-bildung.de/Materialien.754.0.html [Zugriff 4.3. 2010]

Toolbox Bildung - KoSo Ausbildung
http://www.toolbox-bildung.de/Kurzbescheibung.746.0.html?&0= [Zugriff 4.3. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo: Durchführung und Ablauf
http://www.toolbox-bildung.de/3_Durchfuehrung_bzw_Ablauf_inkl_Verantwortlichkeiten.749.0.html [Zugriff 12.3. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo: Kontext und Ziele
http://www.toolbox-bildung.de/1_Kontext_Begruendungen_Ziele.747.0.html [Zugriff 12.3. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo: Qualitätsweiterentwicklung
http://www.toolbox-bildung.de/6_Qualitaetsweiterentwicklung_Standards_und_Kriterien_fuer_die.752.0.html [Zugriff 6.4. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo: Voraussetzungen
http://www.toolbox-bildung.de/2_Voraussetzungen_fuer_die_Einfuehrung_bzw_Durchfuehrung.748.0.html [Zugriff 12.3. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo: Zwischenbilanz
http://www.toolbox-bildung.de/4_Zwischenbilanz.750.0.html [Zugriff 6.4.2010]

8.4 EXPERTINNEN- UND EXPERTEN-INTERVIEWS

-Interview mit Renate Wustinger (13. März 2010)

-Interview mit Helmuth Hartmeyer (11. Juni 2010)

9 ANHANG

9.1 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Schlüsselkompetenzen für Globales Lernen 35
Abbildung 2: Abstraktionsleiter 82
Abbildung 3: Kippbild 83
Abbildung 4: Übungsinstruktionen 84
Abbildung 5: Grafik 91
Abbildung 6: Übungsblatt 94
Abbildung 7: Rhythmusbeispiel 118

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

9.2 PRAKTISCHES BEISPIEL ZUR DRAMADYNAMIK

Die Tochter kommt von der Schule nach Hause und entdeckt, dass die Mutter in der Zwischenzeit ihr Zimmer „aufgeräumt" hat! Der Boden war zwar nicht mehr sichtbar gewesen unter mehreren Lagen Schmutzwäsche, verschwitzter Socken, halbvoller Joghurtbecher..... und die Mutter hatte die Aktion wiederholt angekündigt, falls die Tochter nicht selbst aufräumen würde, aber für die Tochter bedeutet dieses Vorgehen einen Übergriff auf ihre „Privatsphäre", sie sieht sich als Opfer und rettet sich, indem sie zum Täter wird: Sie geht wütend auf die Mutter los und überhäuft sie mit Vorwürfen. Die Mutter versteht die Welt nicht mehr, sie hatte es „gut gemeint" und überhaupt, sie ist ja nur die Putzfrau der Familie ..... (und das Opfer)....

Am Abend empfängt die Mutter ihren Mann mit leidvoller Miene, sie erzählt ihm, was vorgefallen ist, und sie meint, dass er ja auch einmal seine väterliche Autorität geltend machen könnte, sie weiß einfach keinen Rat mehr – in den Untertiteln könnte stehen: „Ich schlage ein Drama vor – ich bin das Opfer, unsere Tochter ist der Täter, und wenn du möchtest könntest du den Retter geben?"

Der Vater nimmt die Einladung an, er rettet die Mutter, indem er als Täter die Tochter bestraft, die sich auf der Opferposition wiederfindet. Sie meint, ungerecht behandelt zu werden, keiner versteht sie, die Eltern halten immer zusammen – sie weint bei ihrer Mutter („Papa war so gemein"), die Mutter hat inzwischen Schuldgefühle, wird zum Retter und macht dem Mann Vorwürfe: „SO streng hättest du auch wieder nicht sein müssen!", wird für ihn dadurch zum Täter, er versteht die Welt nicht mehr (Opfer) und erzählt am nächsten Tag im Büro..... und so weiter und so weiter.

(Braun/Wustinger 2005a: 74)

9.3 ZUSAMMENFASSUNG

Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl pädagogischer Ansätze, die sich mit der Globalisierung auseinandersetzen. Außerdem wird mit Globalem Lernen ein Konzept zukunftsorientierter und zeitgemäßer Allgemeinbildung bezeichnet. Als Begründung gilt die Annahme, dass sich durch die Globalisierung neue Herausforderungen ergeben haben, auf die das herkömmliche Bildungssystem nicht ausreichend vorbereitet. Politische und gesellschaftliche Veränderungen im globalen Kontext haben zu einem paradigmatischen Wandel von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen beigetragen.

Annette Scheunpflug zu Folge können handlungstheoretische Ansätze des Globalen Lernens, welche normative Bildungsziele und ein holistisches Welt- und Menschenbild in den Mittelpunkt stellen von systemtheoretisch-evolutionär geprägten Konzeptionen unterschieden werden, in denen die Komplexität der Weltgesellschaft, die Orientierung im Nahbereich sowie die Berücksichtigung lerntheoretischer Aspekte betont werden. Die Verfasserin schließt sich im Rahmen dieser Arbeit tendenziell systemisch-evolutionär orientierten Ansätzen an.

Kommunikation und Soziale Kompetenz (KoSo) stellt ein systemtheoretisch-konstruktivistisch geprägtes Bildungskonzept bzw. eine Metamethodik für interpersonelle Kommunikation dar. Im Zentrum steht die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden in einer komplexen, systemisch vernetzen Wirklichkeit. Zentrales Anliegen ist die Förderung der Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Lernenden unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und gesellschaftlich-systemischer Herausforderungen. Wissens- und Wirklichkeitskonstruktion werden als sozialer Prozess, also als das Ergebnis von Kommunikation verstanden. Als Lerngegenstand werden Theorien und Modelle zur menschlichen Interaktion aus verschiedenen Bereichen herangezogen. Diese werden in praktischen Übungen auf ihre Viabilität hin erprobt, die Lernenden setzen sie mit ihren eigenen Erlebnissen in Beziehung und werden bei der gemeinsamen Reflexion darüber begleitet. Es geht also nicht um die Vermittlung

vorgegebener Lösungen, sondern um einen auf Reflexion basierenden zirkulären Lernprozess.

Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen Kommunikation und Soziale Kompetenz bestehen in verschiedenen Bereichen, etwa auf der Ebene des theoretischen Zugangs (systemtheoretische Prägung), im Bereich der Anliegen und Ziele (Individuum steht im Mittelpunkt der Lernprozesse, Erwerb von Fähigkeiten, die hilfreich für ein Leben in einer komplexen Realität sind) oder in Bezug auf die methodischen Überlegungen (Berücksichtigung lerntheoretischer Aspekte bzw. von Elementen aus der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik). Da im Globalen Lernen soziale und kommunikative Kompetenzen explizit als wünschenswert genannt werden, Globales Lernen als Bildungsprozess im Identitätsbereich betrachtet wird und nicht zuletzt neben der Auseinandersetzung mit globalen Themen auch die Thematisierung nicht-globaler Inhalte für einen angemessenen Umgang mit Globalität als nötig erachtet werden, kann in Verbindung mit den gegebenen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen eine ausreichende Anschlussfähigkeit der beiden Konzepte angenommen werden.

Unterschiede existieren beispielsweise im Bereich der Lerninhalte und im Bereich der Methodik. Während im Globalen Lernen vorrangig globale Themen und Vernetzungen thematisiert werden, geht es in Kommunikation und Soziale Kompetenz vor allem um sozial-kommunikative Prozesse auf verschiedenen Ebenen. Darüber hinaus spielt in Kommunikation und Soziale Kompetenz die Metaebene von Lernen und Kommunikation eine größere Rolle als im Globalen Lernen, es gilt ein differenzierteres Verständnis von Nahbereich und es wird auf eine spezifische Methodik zurückgegriffen. Während im Globalen Lernen von Anfang an auf die Verbindung zur globalen Ebene geachtet wird, erfolgt dies in Kommunikation und Soziale Kompetenz erst nach einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem persönlichen Kontext der Lernenden. Die systemischen Reflexionsebenen der beiden Konzepte ergänzen einander also. Abgeleitet aus den systemtheoretischen Prägungen des Globalen Lernens und dem Bekenntnis zur zentralen

Bedeutung des Nahbereichs kann der Einsatz von Elementen aus Kommunikation und Soziale Kompetenz in Lernarrangements im Globalen Lernen als sinnvoll erachtet werden, da diese eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem persönlichen Kontext der Lernenden, mit sozialen Prozessen im Nahbereich sowie mit Wirklichkeitskonstruktion und dem Hinterfragen der Vorstellung von der einen Wirklichkeit ermöglichen.

9.4 ABSTRACT

This master thesis deals with the connectivity of Global Education and Communication and Social Competency and discusses elements of the latter that can be used in the context of Global Education activities. Global Education refers to pedagogical concepts which deal with globalisation and its challenges. Promotors of Global Education state that traditional educational systems are not up to the task of enabling learners to acquire the abilities and competencies they need to face newly arising challenges. Therefore, they see a need for an educational concept that integrates the global perspective. Political and social changes in the global context have contributed to a paradigmatic change from Development Education to Global Education. In Austria, various federal ministries have an impact on Global Education, among them the Federal Ministry of Education or the Federal Ministry for European and International Affairs. In addition, the coooperation with international partners plays a major role for Global Education in Austria. The integration of Global Education in formal education can be considered as weak. Since there is a broad range of stakeholders, there are also different approaches to Global Education. Following Annette Scheunpflug, who states that one can distinguish between more action-oriented approaches and concepts of Global Education that are based on a systemic understanding of globalisation and learning, the latter are relevant in this master thesis.

Communication and Social Competency is an educational concept and a methodology based on systemic and constructivist approaches to learning. Focusing on reflection and

self-reflection, one of its main goals is to enable learners to face a complex interdependent environment, taking into account individual needs and social challenges. Based on essential similarities concerning theoretical approaches, goals, methodological aspects and subject matters, the connectivity of Global Education and Communication and Social Competency can be shown. As a consequence, a range of elements derived from Communication and Social Competency can be considered as useful in Global Education activities. The focus is on exercises that enable learners to deepen their understanding of themselves and their close environment, highlighting the elements‘ connections to main goals of Global Education.

9.5 LEBENSLAUF DER VERFASSERIN

Vor- und Zuname:	Isabel Antoinette Wurm
Geburtsdatum:	20.12. 1986
Geburtsort:	Oberpullendorf/Österreich
September 1994 – Juni 1998:	Volksschule Oberpullendorf
September 1998 – Juni 2001:	AHS-Unterstufe am BRG Oberpullendorf
September 2001 – Juni 2005:	AHS-Oberstufe im Schulversuch Sir-Karl-Popper-Schule, Wiedner Gymnasium/Wien
September 2002 – Jänner 2003:	Auslandssemester am Lycée Fragonard, L'Isle Adam/Frankreich
Juni 2005:	Matura mit Auszeichnung im Schulversuch Sir-Karl-Popper-Schule, Wiedner Gymnasium/Wien
Seit Oktober 2005:	Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien
Oktober 2005 – Juni 2007:	Studium der Romanistik (Schwerpunkt Französisch) an der Universität Wien
September 2007 – Juni 2008:	2-semestriges ERASMUS-Stipendium an der Universidad de Salamanca/Spanien
Oktober 2008 – Juni 2009:	Tutorin an der Universität Wien, Studienrichtung Internationale Entwicklung