



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Friedensorientierte Dimensionen Globalen Lernens.  
Wie Johan Galtung für Globales Lernen  
fruchtbar gemacht werden kann.

Verfasser

Wolfgang Priglinger, B.A.

angestrebter akademischer Grad

Magister (Mag.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A057 390

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Helmuth Hartmeyer



## **DANKE**

*Mein herzlicher Dank geht an meinen Betreuer Dr. Helmuth Hartmeyer für seinen stets wohlmeinenden Rat, seine große Geduld und Expertise, gekoppelt mit schnellen und punktgenauen Rückmeldungen.*

*Ich danke meiner Familie, die mich bei meinen Entscheidungen stets unterstützt hat und mir durch das Studieren auch die Möglichkeit gegeben hat, (vor)universitär gesammelte Eindrücke und Erfahrungen in ein größeres Bild zu rücken.*

*Danke an meine Freunde, für ihre Unterstützung in allen Zeiten, die das Leben bereithält.*



## **Inhaltsverzeichnis**

Einleitung .....	9
Hauptteil .....	13
I. Der Weg zum Globalen Lernen .....	13
I.1 Die Verfasstheit der Welt heute .....	13
I.1.1 Globalisierung und Globalität.....	13
I.1.2 „Eine Welt“, Entwicklung, Weltgesellschaft.....	15
I.2 Pädagogik.....	18
I.2.1 Erziehung .....	18
I.2.2 Bildung.....	19
I.3 Die Genese von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen .....	20
I.4 Globales Lernen – Definition(en) .....	21
I.4 Zusammenfassung.....	22
II. Der Diskurs um Normativität im Globalen Lernen .....	24
II.1 Der handlungstheoretische Ansatz Globalen Lernens.....	24
II.2 Der evolutionär begründete Ansatz Globalen Lernens.....	25
II.3 Zusammenfassung .....	27
III. Globales Lernen im Spannungsfeld .....	29
III.1 Globales Lernen und die Ökonomie.....	29
III.2 Globales Lernen und der Nationalstaat / die EU .....	30
III.1. Zusammenfassung .....	31
IV. Die Chancen einer internationalen Implementierung von Globalem Lernen .....	32
IV.1 Zusammenfassung.....	33
V. Globales Lernen – Themen, Methoden und Ziele .....	34
V.1 Themen im Globalen Lernen.....	34
V.2 Methoden zur didaktischen Umsetzung von Themen Globalen Lernens.....	38
V.3 Ziele Globalen Lernens .....	38
V.3.1 Die Herausbildung von Kompetenzen. Ein Herzstück im Globalen Lernen .....	39
V.4 Zusammenfassung .....	43

VI. Kritik am Globalen Lernen .....	44
VI.1 Globales Lernen: „Alter Wein in neuen Schläuchen?“ .....	44
VI.2 Weitere Kritikpunkte.....	45
VI.3 Zusammenfassung.....	46
VII. Friedenspädagogische Dimensionen Globalen Lernens .....	47
VII.1 Werner Wintersteiners Verständnis von Globaler Bildung / Globalem Lernen.....	47
VII.2 Konflikte und Gewalt weltweit.....	52
VII.3 „Kultur des Friedens“ .....	54
VII.4 Globales Lernen und Konflikt .....	55
VII.5 Globales Lernen und Friedenspädagogik im Vergleich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	56
VII.6 Zusammenfassung .....	60
VIII. Die Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens für diese Arbeit..	63
XIII.1 Zusammenfassung .....	65
IX. Johan Galtung: Leben und Werk .....	68
IX.1 Johan Galtungs Werk in Auszügen.....	70
IX.1.1 Die Verfasstheit der Welt nach Johan Galtung.....	70
IX.1.2 Johan Galtungs Verständnis von Frieden – friedentheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs .....	72
IX.1.3 Strukturelle Gewalt und die Galtung’schen Grundbedürfnisse – entwicklungstheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs.....	74
IX.1.3.1 Kritik am Begriff der strukturellen Gewalt.....	75
IX.1.3.2 Die Galtung’schen Grundbedürfnisse.....	77
IX.1.4 Kulturelle Gewalt – kulturtheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs	78
IX.1.4.1 Kulturelle Gewalt in den sechs Kulturbereichen und weitere Beispiele.....	79
IX.1.4.2 Kritik an der Theorie der kulturellen Gewalt.....	84
IX.1.4.3 Das Dreieck der Gewalt .....	86
IX.1.5 Johan Galtungs Kosmologieanalyse (der Weltzivilisationen) – zivilisationstheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs.....	87
IX.1.6 Konflikttheoretische Basics der Friedensarbeit .....	88

IX.1.7 „Transcend und die gleichnamige Methode – konflikttheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs .....	89
IX.1.7.1 Kritik an Transcend.....	97
IX.1.8 Die Galtung’sche Friedenskultur .....	97
IX.1.9 Johan Galtung: Weltbewusstsein, allgemeine Weltkosmologie und Weltstatistik	99
IX.1.10 Weltbewusstsein und Globales Lernen .....	101
IX.1.11 Zusammenfassung.....	101
X. Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens im Kontext des Werks von Johan Galtung .....	105
X.1 Ad Eckpunkt eins .....	105
X.2 Ad Eckpunkt zwei .....	106
X.3 Ad Eckpunkt drei.....	107
X.4 Ad Eckpunkt vier.....	109
X.5 Ad Eckpunkt fünf.....	111
X.6 Kritik an der Umsetzung Galtung’scher Elemente in zwei friedenspädagogisch orientierten Materialien Globalen Lernens.....	112
X.7 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	116
Schluss.....	119
Conclusio.....	119
Literaturverzeichnis.....	125
Abbildungsverzeichnis .....	133
Abkürzungsverzeichnis .....	134
Abstract .....	135
Lebenslauf des Verfassers .....	137



## Einleitung

Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit ist die Herausarbeitung jener Elemente im Werk des norwegischen Friedensforschers Johan Galtung, welche für Globales Lernen fruchtbar gemacht werden können. Genauer wird die friedensorientierte Dimension Globalen Lernens um ausgewählte Elemente aus dem Werk von Johan Galtung ergänzt.

Globales Lernen kann als pädagogische Reaktion auf Herausforderungen einer immer komplexer werdenden Welt verstanden werden. Globalisierungsprozesse führen zur zunehmenden Vereinheitlichung der Welt, diese können zu Irritationen und Überforderungen beitragen. Globales Lernen setzt bei Lernherausforderungen an und versucht mittels der Förderung von Kompetenzen dazu beizutragen, dass der / die Einzelne in seiner / ihrer Persönlichkeit gestärkt wird. Über Globales Lernen wird versucht, ein Verständnis für globale Zusammenhänge und dadurch eine globale Sichtweise zu fördern, wobei vom persönlichen Nahbereich der / des Einzelnen ausgegangen wird. In dieser Diplomarbeit wird fast ausschließlich auf Literatur des deutschsprachigen Raums zu Globalem Lernen eingegangen, um den Umfang der Literatur einzuschränken.

Ein Merkmal von Globalem Lernen stellt eine Vielfalt an verschiedenen Vorstellungen und Konzeptionen dar. Außerdem gibt es Kritik am Globalen Lernen, sowohl von einigen TheoretikerInnen selbst, als auch von außen. Im Laufe dieser Diplomarbeit wird dies für den Leser / die Leserin ersichtlich werden.

Werner Wintersteiner, ein friedenspädagogisch orientierter Vertreter Globalen Lernens, bezeichnet als Hauptaufgabe einer „Globalen Bildung“ (synonym für Globales Lernen) die Mitarbeit an einer „Kultur des Friedens“. Er versteht Globale Bildung daher in hohem Maße als Erziehung zum Konflikt, denn die Welt wird in Zeiten der Globalisierung durch deren Vereinheitlichungsprozesse konfliktreicher denn je sein (vgl. Wintersteiner 1999: 235 und 303). Die Überlegungen von Werner schließen bereits Elemente aus dem Werk von Johan Galtung mit ein bzw. kann eine Beeinflussung festgestellt werden.

Johan Galtungs Ideen und Theorien umfassen Meilensteine der Friedens- und Konfliktforschung. Er selbst versteht sich als Mitarbeiter an einer friedlichen Welt, in der Konflikte konstruktiv gelöst werden und Gewalt vermieden wird. Dabei schließen seine Ausführungen eine globale Sichtweise mit ein. Aus diesem Grund wurde Johan Galtungs Werk als Referenzrahmen zur Erweiterung der friedensorientierten Dimension Globalen Lernens gewählt. Der Kontext mit dem Werk von Johan Galtung legt den Schluss nahe, dass eine friedensorientierte Vorstellung von Globalem Lernen sich als nötig für das Gelingen der Diplomarbeit erweist. Dadurch wird Globales Lernen hinsichtlich der friedensorientierten

Dimension eingegrenzt. Als *erstes Ziel* der Diplomarbeit werden, vor allem aus friedenspädagogisch orientierten Beiträgen zum Globalen Lernen, *Eckpunkte einer friedensorientierten Definition Globalen Lernens* abgeleitet. Diese Eckpunkte einer friedensorientierten Definition Globalen Lernens sollen sich sowohl aus Erkenntnissen als auch Kritikpunkten mehrerer VertreterInnen Globalen Lernens zusammensetzen. Ist dies geschehen lauten die Forschungsfragen folgendermaßen:

*Welche Elemente aus dem Werk von Johan Galtung eignen sich für die Erweiterung der Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens?*

*Welche Aspekte müssen für ein Gelingen von Globalem Lernen mittels der friedensorientierten Definition Globalen Lernens im Kontext mit dem Werk von Johan Galtung mitbedacht werden?*

*Eignen sich bereits bestehende Lernmaterialien zum Globalen Lernen, welche Elemente aus dem Werk von Johan Galtung Werk beinhalten, für die Erfordernisse der friedensorientierten Definition Globalen Lernens?*

Um die Beantwortung dieser Forschungsfragen zu gewährleisten wird nach dem Erstellen der Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens auf das Werk von Johan Galtung eingegangen. Dies kann jedoch aufgrund des Umfangs nur in Auszügen geschehen. Dennoch werden die wichtigsten Überlegungen von Johan Galtung Beachtung finden. Aus den vorgestellten Ideen und Theorien von Johan Galtung werden zur Beantwortung der ersten Frage jene Elemente herausgefiltert, welche die Eckpunkte der friedensorientierten Definition ausfüllen bzw. erweitern können.

Die Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens werden kritische Einwände beinhalten, durch die ein Gelingen von Globalem Lernen gewährleistet werden soll. Diese werden mittels kritischer Sekundärliteratur zu Johan Galtungs auf Übereinstimmungen untersucht. Damit wird die Ausarbeitung der zweiten Forschungsfrage erfolgen.

In Bezug auf die dritte Forschungsfrage werden anhand veröffentlichter Lernmaterialien, welche friedenspädagogisch orientierte Übungen zum Globalen Lernen beinhalten und als Lernmaterialien zu Globalem Lernen veröffentlicht wurden, diese auf ihre Eignung untersucht werden.

Als Quellen für die Diplomarbeit dienen einerseits Monographien (v.a. von Johan Galtung) als auch Sammelbände, sowie Zeitschriftenartikel (v.a. im Zusammenhang mit Globalem Lernen). Lernmaterialien werden in Bezug auf die dritte Frage ihre Verwendung finden. Einschränkungen bezüglich des Umfangs der Literatur wurden bereits erwähnt.

Die Diplomarbeit wird wie folgt gegliedert: Nach der Einleitung wird im ersten Kapitel der Weg zum Globalen Lernen nachgezeichnet. Warum besteht eine Notwendigkeit zum Globalen Lernen? Wie wird Globales Lernen definiert? Im zweiten Kapitel wird dem Leser / der Leserin ein erster Einblick in die unterschiedlichen Vorstellungen bezüglich Globalen Lernens eröffnet. Der Diskurs um Normativität im Globalen Lernen zeigt zwei Ansätze in Bezug auf den Einfluss, welchen das Globale Lernen auf das Individuum ausübt bzw. ausüben kann. Nach diesem internen Diskurs geht das dritte Kapitel der Frage nach, inwieweit Spannungen mit anderen Bereichen bzw. Institutionen die Zielsetzung Globalen Lernens behindern können. Globales Lernen findet bisher vor allem in sogenannten westlichen Ländern statt. Wie die Chancen einer internationalen Implementierung Globalen Lernens, eine Bedingung, um den globalen Anspruch Globalen Lernens erfüllen zu können, aussehen, dieser Frage wird im vierten Kapitel nachgegangen. Das fünfte Kapitel beinhaltet eine Darstellung unterschiedlicher Vorstellungen bezüglich der Themenvielfalt, Methoden und Zielsetzungen. Die ersten fünf Kapitel der Diplomarbeit erfüllen vor allem die Aufgabe, den Leser / die Leserin in das Globale Lernen einzuführen. Fortgesetzt wird die Diplomarbeit mit dem sechsten Kapitel. In diesem findet der Leser / die Leserin Kritikpunkte vor, die sich auf das Globale Lernen allgemein beziehen. Ab dem siebten Kapitel erfolgt ein Schwenk in Richtung friedenspädagogischer Dimensionen Globalen Lernens. Die Verfasstheit der Welt aus friedenswissenschaftlicher Perspektive ist in diesem Kapitel ebenso enthalten wie Überlegungen von VertreterInnen der Friedenspädagogik, welche sich dem Globalen Lernen widmen und um die Ausarbeitung von Anschlussstellen der beiden pädagogischen Felder bemühen. Im achten Kapitel soll die Erstellung der Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens stattfinden, welche durch ausgewählte Elemente aus dem Werk von Johan Galtung erweitert werden. Die Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens stellen ein erstes Ziel dieser Diplomarbeit dar. Das neunte Kapitel setzt mit der Person Johan Galtung und seinem Werk fort. Ein erster Abschnitt wird sich der Biografie von Johan Galtung. Ist dies geschehen, werden in den folgenden Abschnitten Auszüge aus dem Werk von Johan Galtung vorgestellt und mit kritischer Sekundärliteratur abgerundet. Der von ihm entwickelten Transcend – Methode zur konstruktiven Konfliktbearbeitung wird dabei ein längerer Abschnitt gewidmet werden. Das zehnte und letzte Kapitel dieser Diplomarbeit wird mittels der Eckpunkte der im achten Kapitel erstellten friedensorientierten Definition Globalen Lernens gegliedert. Unter jedem der Eckpunkte sollen geeignete Elemente aus dem Werk Johan Galtungs ihren Platz finden.

Zusammenfassungen nach jedem der einzelnen Kapitel dienen der Übersicht.



„In der Zukunft erwarten uns viele neue Konflikte.  
Es ist besser, wenn wir uns durch die Beschäftigung  
mit gegenwärtigen Konflikten darauf vorbereiten“  
(Galtung 2007b: 161)

## Hauptteil

### I. Der Weg zum Globalen Lernen

#### *I.1 Die Verfasstheit der Welt heute*

##### **I.1.1 Globalisierung und Globalität**

„Globalisierung“ erfährt seit den 1990er Jahren breite Rezeption. Eine allgemein akzeptierte Definition von Globalisierung existiert ob der Komplexität des Phänomens nicht. Zunächst beschreibt Globalisierung die zunehmende weltweite Verflechtung, vor allem in ökonomischer Hinsicht. Es existieren aber auch Problemfelder, wie internationaler Terrorismus und internationale Kriminalität, welche national verfasste Entitäten zunehmend vor Probleme stellen. So ergeben sich Positionen, welche in der Globalisierung Chancen sehen z.B. Märkte zu erschließen. Es finden sich aber auch Positionen, welche in der Globalisierung eine Gefahr sehen, da durch die Dynamik der Globalisierungsprozesse befürchtet wird, dass viele Menschen nur die Nachteile der Globalisierung erleben (vgl. Nohlen 2004: 301 f.).

Christoph Wulf ortet in den zunehmenden Globalisierungsprozessen Tendenzen der Vereinheitlichung in ökonomischer, politischer und kultureller Hinsicht. Und zwar:

„ – die Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte, die von Kräften und Bewegungen bestimmt werden, die von den realen Wirtschaftsprozessen weitgehend unabhängig sind; [...]

- die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen mit der Abnahme des Einflusses der Nationen, der Entwicklung internationaler Organisationen und dem Bedeutungszuwachs von Nicht-Regierungsorganisationen;

- die Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen und kulturellen Stilen mit der Tendenz ihrer Vereinheitlichung; die Ausbreitung des Einflusses der neuen Medien und des Tourismus und die Globalisierung von Wahrnehmungsweisen, die Modellierung von Individualität und Gemeinschaft durch die Wirkungen der Globalisierung sowie die Entstehung einer Eine-Welt-Mentalität“ (Wulf 2007: 4).

Gerald Faschingeder nennt auf der Akteursebene einerseits die „euphorischen Globalist/innen“, welche nur die positiven Vorteile und Möglichkeiten der Globalisierung sehen, und die „pessimistischen Globalist/innen“, welche die negativen Konsequenzen aus den Globalisierungsprozessen hervorheben (vgl. Faschingeder 2006: 8 f.):

„Die Globalisierung wird dabei im Diskurs häufig als ein Subjekt, gleichsam als ein eigenständiger *Täter* dargestellt. Die Interessenlagen und Strukturen dahinter sowie die Akteure werden überdeckt“ (Hartmeyer 2007: 13, Hervorhebung im Original).

Claus Leggewie plädiert für eine Differenzierung des Globalisierungsbegriffs und teilt Globalisierung durch die Begriffe „Entgrenzung“, „Glokalisierung“ und „Hybridität“ (vgl. Leggewie 2005: 25). Mit Entgrenzung meint er die immer schwächer werdende Bedeutung nationalstaatlicher Grenzen. Der Nationalstaat verliert an Bedeutung und Handlungsfähigkeit. Dies lässt sich vor allem in der Ökonomie feststellen, da transnationale Unternehmen in der Weltwirtschaft in mehreren Gebieten ihre Standbeine haben und nationalstaatliche Regulierungsversuche ihre Wirksamkeit verlieren. Glokalisierung beschreibt das Zusammenspiel von lokalen und globalen Faktoren. Globale Ereignisse strecken ihre Fühler bewusst oder unbewusst in lokal verfasste Einheiten aus und beeinflussen diese. Die Möglichkeiten autarken Handelns werden dadurch zunehmend beschränkt. Der Begriff der Hybridität schließlich beschäftigt sich mit der kollektiven Identität der Menschen, welche durch die Entgrenzung ihre Bezugsfunktion für den Einzelnen und die Einzelne zunehmend verliert. Die Entgrenzung begünstigt kulturelle Mischformen in ihrem Entstehungsprozess, welche die bereits etablierten kollektiven Identitäten, auch jene in den Nationalstaaten zunehmend in den Hintergrund drängen. Somit werden neue Identitätsmuster zunehmen (vgl. Leggewie 2005: 25 f.).

Die neue Brüchigkeit der alten (kollektiven) Identität erweist sich oftmals als problematisch: Menschen, welche ihre Bindung verlieren sind anfällig und dankbar für Angebote der Rückbindung. Diese imaginierten Gemeinschaften lassen sich über die Grenzen von Nationalstaaten hinaus transportieren und erweisen sich gerade in der Diaspora als fruchtbar und auch problematisch und konflikträftig (vgl. Leggewie 2005: 29).

„Globalität“ ist nach den Worten von Martin Albrow zunächst simpel „eine treffende Beschreibung der Gegenwart“ (Albrow 1999: 39). Ein wichtiges Kennzeichen von Globalität ist ihre Zunahme hinsichtlich ihrer Komplexität (vgl. Bühler 1996: 199). Das „Globale“ kann im Alltag an allerlei Erscheinungen festgestellt werden: Menschen mit den verschiedensten Herkunftsorten können einem begegnen. „Exotische“ Früchte finden sich in den Supermärkten, auch Kleidungsartikel aus den verschiedensten Regionen der Erde können in

Weltläden gekauft werden, Music et cetera. Das Internet bietet die Möglichkeit sich per Mausklick eine digitale Fotografie über einen bestimmten Teil einer weit entfernten Region anzusehen (google earth), Medien berichten (teils sehr selektiv) aus den verschiedensten Regionen über verschiedenste Ereignisse (vgl. Hartmeyer 2007: 8).

### **I.1.2 „Eine Welt“, Entwicklung, Weltgesellschaft**

Die „Eine Welt“ bzw. eine „Eine-Welt-Mentalität“ (Wulf 2007: 4) stellt laut Christoph Wulf ein Produkt der Globalisierung dar (vgl. Wulf 2007: 4). Claus Leggewie bezeichnet die „Eine Welt“ als einen Slogan, welcher den oben genannten Begriff der Glokalisierung erfasst (vgl. Leggewie 2005: 25). Ab der Mitte des vorigen Jahrhunderts begann zunächst der Siegeszug der „Dritten Welt“ als Abgrenzung zur sozialistischen „Zweiten Welt“ und der westlich-kapitalistischen „Ersten Welt“. Mit der Begrifflichkeit der Dritten Welt schwimmt auch der Begriff „Entwicklung“ mit (vgl. Hartmeyer 2005: 11): Der Diskurs um Entwicklung ist von vielen Positionen geprägt. An dieser Stelle sei auf den vom „Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik“ verfassten Sammelband „Entwicklung und Unterentwicklung: Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien“ (Parnreiter et al. 2004) verwiesen.

Vor allem in den Anfangsjahren der Entwicklungszusammenarbeit wurde propagiert, die so genannte Dritte Welt hinke dem Entwicklungsstand der so genannten Ersten Welt hinterher: Es folgten seit den 1960er bis in die 1980er Jahre Entwicklungsdekaden, welche dazu beitragen sollten, den Entwicklungsstand der Dritten Welt jenem der Ersten Welt anzugleichen. Die Strategien der ersten beiden Entwicklungsdekaden waren zunächst auf die Formel ökonomisches Wachstum ausgelegt. In den 1980er Jahren erfolgte die Ernüchterung: Die hochgesteckten Ziele konnten aus mehreren Gründen nicht erreicht werden. In der dritten Entwicklungsdekade lag der Fokus auf der Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse, ein Ziel, welches wiederum nicht genügend erreicht werden konnte. Ab dem Ende des Kalten Krieges erlosch das politische Interesse an den Ländern der Dritten Welt, die drei Entwicklungsdekaden mussten als gescheitert angesehen werden, die Ungleichheit der Welt hatte sich sogar noch vergrößert (vgl. Hartmeyer 2005: 12 ff.). Ursprünglich als emanzipatorische Begrifflichkeit konzipiert, erwies sich die Dritte Welt bei genauerem Hinsehen als Instrumentarium der Bewertung in arme oder reiche Länder (vgl. Nohlen 2002, 194) mit Implikationen auch auf die monetären Entwicklungsflüsse der Erste - Welt Länder in Dritte – Welt Länder. Kritik am Wachstumsglauben kam von VertreterInnen der Dependenztheorie, welche das große Hemmnis gegen die Entwicklung der Dritten Welt in den Abhängigkeitsstrukturen der ökonomisch und politisch schwachen Peripherien (Dritte

Welt) von den ökonomisch und politisch starken Zentren/Metropolen sehen (Zentrum – Peripherie Modell) (vgl. Hartmeyer, 2005: 16).

Zur Zeit (2011) befinden wir uns in der nächsten Entwicklungsdekade, welche dieses mal mit 15 Jahren (bis 2015) angesetzt ist. Die Millennium Development Goals (MDGs) der Vereinten Nationen definieren acht große Entwicklungsziele, welche bis 2015 erreicht werden sollen:

„Ziel 1: Halbierung der extremen Armut und des Hungers

Ziel 2: Verwirklichung der allgemeinen Primärschulbildung

Ziel 3: Beseitigung des Geschlechtergefälles im Bildungswesen; bis 2005 im Bereich der Primär- und Sekundärbildung; bis 2015 generell

Ziel 4: Senkung der Kindersterblichkeit um zwei Drittel

Ziel 5: Senkung der Müttersterblichkeit um drei Viertel

Ziel 6: Ausbreitung von Aids, Malaria und anderen Krankheiten stoppen und bekämpfen

Ziel 7: Sicherung der ökologischen Nachhaltigkeit. Bis 2015 Halbierung der Anzahl von Menschen, die keinen Zugang zu Trinkwasser haben; bis 2020 soll das Leben von zumindest 100.000 BewohnerInnen von Elendsquartieren (Slums) signifikant verbessert werden.

Ziel 8: Aufbau einer weltweiten Entwicklungspartnerschaft“ (nach Hartmeyer 2005: 16).

Großer Kritikpunkt an dieser quantitativen Brille ist die Vernachlässigung erforderlicher qualitativer Veränderungen, welche für ein Abwenden des absehbaren Scheiterns der MDGs vonnöten wären (vgl. Hartmeyer 2005, 18 f.).

Der Begriff der „Einen Welt“ ergibt sich zunächst aus der breiten Rezeption durch die „Entdeckung“ der Globalisierung, der zunehmenden Verflechtung der Welt, seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts. Vor allem aber kam es in der entwicklungspolitischen Bildung zu einer Abkehr vom Lernen „über die Dritte Welt“ zu einem Lernen „von der Dritten Welt“ (Hartmeyer 2005: 21). Mit dieser Veränderung der Sichtweise und dem Einbezug des Alltags in die entwicklungspolitische Bildungsarbeit wurde „[d]ie Dritte Welt [...] nicht mehr als homogenes und territorial umgrenztes Ganzes betrachtet“ (Hartmeyer 2005: 21). Die Dritte Welt ist in die Erste Welt eingegangen und umgekehrt; zu der Einen Welt.

Den Begriff „Weltgesellschaft“ hat Klaus Seitz (Seitz 2002) in seiner Habilitation „Bildung in der Weltgesellschaft“ genauer unter die Lupe genommen. Er orientiert sich demnach an drei Luhmann'schen Sinndimensionen, innerhalb derer sich Gesellschaft manifestiert und behandelt, „in der Sachdimension die Komplexität und innere[] Differenzierung des Weltgesellschaftssystems, in der Sozialdimension die Frage der Sozial- und

Systemintegration in der Weltgesellschaft, in der Zeitdimension die weltgesellschaftlichen Steuerungsprobleme und die Prozesse ‚evolutionären Lernens‘“ (Seitz 2002: 113 f.).

Klaus Seitz zeigt die Grenzen einer handlungstheoretischen Deutung der Weltgesellschaft auf, eine Position, welche sich im Diskurs Globalen Lernens zwischen handlungstheoretischen und evolutionstheoretischen Sichtweisen im zweiten Kapitel noch zeigen wird.

Weltgesellschaft wurde schon in einer kosmopolitisch orientierten Philosophie, z.B. in der Aufklärung behandelt, auch wenn der Begriff selbst bis Anfang der 1970er Jahre noch nicht vorhanden war. Kritikpunkte am Begriff Weltgesellschaft sind unter anderem der Fokus auf das Phänomen der Globalisierung, aus der die Weltgesellschaft hervorgehe (vgl. Seitz 2002: 52 f.). Auch andere GlobalisierungsforscherInnen halten den Begriff für verfehlt. So „hält [Wilfried, W.P.] von Bredow (1994) [...] die Rede von einer Weltgesellschaft für verfehlt, vor allem, da ein gemeinsames Weltbewusstsein der Menschen nicht existiere“ (Seitz 2002: 53).

Jedenfalls ergeben sich für die Gesellschaft(en) oder eben die Weltgesellschaft Probleme und Gefahren, die alle Menschen mehr oder weniger betreffen. Die Probleme und Risiken für die (Welt)gesellschaft(en) sind strukturimmanent, so bezeichnet Klaus Seitz soziale Ungleichheit als eines der wichtigsten Probleme der Weltgesellschaft (vgl. Seitz 2002: 167). Er nennt ohne Anspruch auf Vollständigkeit vier Risikofaktoren welche in soziale, ökologische, politische und ökonomische Risiken unterteilt werden und gibt zu jedem der vier Risikofaktoren in seinem „Problemkatalog“ Beispiele (vgl. Seitz 2002: 172).

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki definierte ähnlich wie Klaus Seitz sieben Schlüsselprobleme im heutigen Welthorizont, welche von Werner Wintersteiner kritisch beäugt wurden. Dazu später. Die sieben Schlüsselprobleme nach Wolfgang Klafki:

- „1. Krieg und Frieden
2. ‚Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips‘ und ‚Kulturspezifität und Interkulturalität‘
3. Ökologische Frage
4. Weltbevölkerungswachstum
5. Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit innerhalb und zwischen den Gesellschaften
6. Gefahren und Möglichkeiten der neuen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
7. Subjektivität des einzelnen, die Ich-Du-Beziehungen“ (nach Bühler 1995: 5).

## **I.2 Pädagogik**

### **I.2.1 Erziehung**

„Seit dem 18. Jahrhundert werden Lernprozesse auch mit dem Wunsch verknüpft, nicht nur den Einzelmenschen zu erziehen, sondern darüber hinaus die gesamte Gesellschaft zu verbessern, sie über Bildung zu erneuern“ (Hartmeyer 2007: 9).

Diesem Wandel der Intention von Lernprozessen, vom Individuum, das die gesamte Gesellschaft verändern kann oder soll, schließt sich auch das Globale Lernen an. Ob allerdings durch Erziehung eine Veränderung der Gesellschaft erreicht werden kann ist umstritten, für das Globale Lernen in der Zielsetzung jedoch von Bedeutung. Hierbei sei vor allem die Institution Schule im Hinterkopf, wenn Heinrich Dauber von seinem „Lehrer“ Ivan Illich erzählt, der „als größtes Übel [...] die ‚corruptio optimi, quae est pessima‘, den vergeblichen Versuch, alles durch institutionelle Programme verbessern zu wollen und dadurch nur schlimmer zu machen[, bezeichnet]“ (Dauber 2006: 30).

Alfred K. Treml widmet sich dieser Frage und benennt zunächst in einem historischen Abriss zwei Positionen: Zum einen gibt es die „*pädagogischen Optimisten*“ (Treml 2006: 2, Hervorhebung im Original), jene Vertreter der Aufklärung und Befreiungspädagogik, welche eine Gesellschaftsveränderung, meist im Sinne einer Gesellschaftsverbesserung, durch Erziehung ermöglicht sehen. Dem gegenüber stehen die „*pädagogischen Pessimisten*“ (Treml 2006: 2, Hervorhebung im Original), welcher der Erziehung diese Funktion absprechen. Die einen sehen also Erziehung als „Motor des gesellschaftlichen Fortschritts“ (Treml 2006: 2) an, während die anderen, wie zum Beispiel Niklas Luhmann, der Erziehung ihre treibende Kraft im sozialen Wandel absprechen (vgl. Treml 2006: 2).

Eine Position eines „*pädagogischen Pessimisten*“ ist jene vom Verhaltenspsychologen Burrhus Frederic Skinner: Dieser stellt fest, dass es ein Ding der Unmöglichkeit ist, alle Menschen dieser Erde verändern zu wollen (vgl. Treml 2006: 6). Diese Feststellung ist im Hinblick auf eine angedachte internationale Implementierung Globalen Lernens von Bedeutung.

Richard Docwra benennt in seinem Aufsatz „Why is it so hard to change people’s behaviour“ (Docwra 2007: 20) drei Barrieren, welche dieses im Titel enthaltene Problem verursachen würden: Neben den machtvollen Einflüssen der Gesellschaft auf das Individuum, mit ihren auf Größe und Wachstum ausgelegten Prämissen, stellt die schon dargestellte Komplexität der Welt und die dadurch entstehenden Unsicherheiten für das Individuum ein Problemfeld dar (vgl. Docwra 20 f.).

Eine „bubble of delusion“ (Docwra 2007: 22), welche durch die Gesellschaft aufgeblasen und perpetuiert wird, bestimmt nach Richard Docwra maßgeblich Werte, Lebensstil und andere Bereiche des einzelnen Individuums. Manches Mal aber bricht vor allem durch engagierte Nichtregierungsorganisationen eine andere Perspektive in die Lebenssicht der Menschen durch. Dabei würde aber die Vermittlung der „richtigen“ Inhalte nicht automatisch Verhaltensänderungen von Menschen herbeiführen, wie dies auch von VertreterInnen der noch darzustellenden handlungstheoretischen Position im Globalen Lernen geglaubt wird: „On the rare occasions when messages from the Movement [so bezeichnet R.D. den Pool aller Bewegungen, welche sich für globale Veränderungen einsetzen, W.P] do get through this bubble to people it is highly likely that they will regard the messages as alien, confusing, guilt – inducing and generally inconvenient to deal with“ (Docwra 2007: 22, Hervorhebung im Original).

Ein interessanter Hoffnungsschimmer geht jedoch von Burrhus Frederic Skinner aus: Er setzt seine Hoffnungen noch eher in junge, angehende AkademikerInnen; ihnen sei es noch am ehesten möglich Gesellschaftsveränderung herbeizuführen, „als potentielle Trägergruppe gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und als potentielle Zielgruppe pädagogischer Sensibilisierungsversuche“ (Tremml 2006: 7).

Alfred Tremml stellt dem jedoch die oftmals beobachtbare sehr schwere oder erschwerte Vereinbarkeit von Intelligenz und Verhaltensänderung entgegen (vgl. Tremml 2006: 7).

## **I.2.2 Bildung**

Hartmut von Hentig geht sowohl von der ganzen Menschheit als auch vom ganzen Menschen aus, wenn es um Bildung von Menschen geht. Wenn Hartmut von Hentig über Bildung von der „ganzen Person“ schreibt, hört sich das folgendermaßen an: „Sie [die ganze Person, W.P.] muß ein Maß für Menschlichkeit, einen Anspruch auf Glück, die Offenheit von Geist und Seele, Selbstgewißheit durch Selbstprüfung haben, nein nicht etwas *haben*, sondern etwas *sein*: menschlich, glücksfähig, geöffnet, selbstbewußt, weil weltbewußt, vernünftig und vernunftkritisch“ (Hentig 2007: 94 f., Hervorhebungen im Original).

Dieser Idealtypus, wie Bildung sich im Menschen manifestieren kann, soll auch durch Globales Lernen ermöglicht werden, stellt aber eine große Aufgabe an jene Lehrende dar, welche den Prozess der Bildung bei ihren Lernenden begleiten.

Konstruktive Wirkungen von Bildung sind zu begrüßen. Es hat jedoch die Einsicht zugenommen, dass Bildung auch destruktive Wirkungen und Folgen zeitigen kann. Und

gerade wenn es um Gesellschaftsveränderung geht, hieße das Instrument dafür, um diese mit Gewissheit zu erreichen, Indoktrination (vgl. Hartmeyer 2007: 9):

„Sie [die Indoktrination, W.P.] verstümmelt allerdings den Menschen und produziert Inhumanität“ (Hartmeyer 2007: 9). Diese fehlgeleiteten Bildungsprozesse durch Indoktrination sind historisch bestätigt; für die österreichische und deutsche Situation lassen sich die grausamen Folgen der „Bildungspolitik“ des nationalsozialistischen Regimes in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts anführen, aber auch das stalinistische Pendant wäre zu nennen.

Auch die Pädagogik erfährt durch Globalisierungsprozesse einen Deutungswandel: Werner Wintersteiner verbindet den Diskurs der Globalität mit Macht und Herrschaft. Durch Pädagogik werden Schlüsselqualifikationen im weltweiten ökonomischen und politischen Wettbewerb bereitgestellt. Ob diese Pädagogik aber dem Anspruch einer Bildung im Sinne von Hartmut von Hentig genügt, muss bezweifelt werden. Es ist zu befürchten, dass pädagogische Ansätze, welche eigentlich gut gemeint sind, also im Sinne eines Bildungsideals, ihre Rolle destruktiv für andere Menschen werden lassen (vgl. Wintersteiner 1999: 304).

### ***1.3 Die Genese von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen***

Der Begriff „Globales Lernen“ ist im deutschsprachigen Raum erst seit Anfang der 1990er Jahre ein gängiger Begriff (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005: 470). „Der wichtigste – und historisch älteste – Bezugsrahmen ist die entwicklungspolitische Bildung und die sogenannte ‚Dritte – Welt – Pädagogik‘“ (Scheunpflug / Schröck 2000: 11).

MultiplikatorInnen dieser beiden Felder entstammen zum Großteil dem Bereich der Nichtregierungsorganisationen (NRO) und hängen in ihrer Entstehungszeit stark mit dem Beginn der „Dritten Welt“ und der Entkolonisierung zusammen. Die Dritte – Welt Pädagogik beschäftigt sich mit Problemen, unter welchen viele Länder der sogenannten Dritten Welt zu leiden hatten und haben, wie Hunger, schlechte medizinische Versorgung, etc.. Die „entwicklungspolitische Bildung“ zeichnet sich durch eine Politisierung der Nord – Süd Problematik aus und fällt in die Zeit der großen gesellschaftlichen Umbrüche der späten 1960er und 1970er Jahre (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 11). Die explizit aus der Pädagogik stammende „Entwicklungspädagogik“ nimmt „den strukturellen Zusammenhang zwischen Über- und Unterentwicklung zum Ausgangspunkt der Überlegungen [...] und

[liefert] vor allem aus der Perspektive der Theorie Beiträge zur konzeptionellen Entwicklung [des] Lernbereichs“ (Scheunpflug / Schröck 2000: 11).

Auch andere Bindestrich – Pädagogiken üben Einfluss auf Globales Lernen aus, so die Umweltbildung, das Interkulturelle Lernen, die Befreiungspädagogik, das ökumenische und interreligiöse Lernen und die Friedenspädagogik (vgl. Hartmeyer 2007: 50 ff.), welche im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch im Fokus stehen wird. Die konkreten Einflüsse der anderen Bindestrich – Pädagogiken auf Globales Lernen würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Wichtig an diesem Punkt ist, dass die Bindestrich – Pädagogiken in ihrer Gesamtheit ein sehr wichtiges Element Globalen Lernens darstellen. Noch wichtiger und neu ist die Erfassung der lokalen Perspektive bzw. der persönliche Nahbereich der Lernenden mit einer globalen Perspektive (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005: 472).

Im deutschsprachigen Raum erwies sich ein Papier des Schweizer Forums „Schule für Eine Welt“ aus dem Jahr 1995 als richtungweisend für nachfolgende Gedanken zur Konzeption Globalen Lernens (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005: 471): „Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Bildung und Erziehung eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft und Politik zukommen“ (Asbrand / Scheunpflug 2005: 471). Dieses Positionspapier des Schweizer Forums wird im Laufe der Arbeit noch Behandlung erfahren (vgl. Kapitel XIII).

#### ***1.4 Globales Lernen – Definition(en)***

Eine genaue Definition von Globalem Lernen scheint nicht möglich zu sein, da die Konzeption von Globalem Lernen noch lange nicht abgeschlossen scheint und es für viele schwierig erscheint Globales Lernen von anderen Feldern der Pädagogik abzugrenzen (vgl. Krämer 2007: 8). Vielmehr kann also von mehreren und verschiedenen Konzeptionen ausgegangen werden.

An dieser Stelle sollen dennoch zumindest zwei Definitionen von Globalem Lernen vorgestellt werden, die sich zunächst in ihrem Fokusbegriff unterscheiden: Die erste Definition stammt von Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug: „Unter Globalem Lernen wird ein pädagogisch – didaktisches Konzept verstanden, mit dem auf die Herausforderungen reagiert wird, die sich aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen ergeben“ (Asbrand / Scheunpflug 2005: 469).

Dieser erste Satz eines Beitrags mit dem Titel „Globales Lernen“ beinhaltet Globalisierungsprozesse und deren Herausforderungen. Globales Lernen fungiert dabei als jener Teilbereich der Pädagogik, der sich mit den Herausforderungen beschäftigt. Der Fokus liegt hierbei bei den Herausforderungen und nicht bei der Globalisierung selbst. Globales

Lernen als die pädagogische Antwort auf die Globalisierung (unter anderem nennt Helmuth Hartmeyer ein Beispiel für diese Sichtweise, vgl. Hartmeyer 2007: 14) rückt den Fokus auf die Globalisierung. Helmuth Hartmeyer meint jedoch, dass der Fokus auf die Globalisierung implizieren würde, dass Globales Lernen das machtvolle Instrument sei, die Globalisierung bändigen und die Macht über die Globalisierung erlangen zu können und schlägt daher vor, den Fokus auf die Lernherausforderungen zu legen (vgl. Hartmeyer 2007: 14). Auch erscheint es ihm verwegen, dass Globales Lernen die Antwort auf die Globalisierung sein soll und nicht eine mögliche von vielen (vgl. Hartmeyer 2007: 15).

Der Definitionsvorschlag von Georg Krämer lautet folgendermaßen: „**Globales Lernen** unterstützt den Erwerb von Kompetenzen, die wir brauchen, um uns in der Weltgesellschaft – heute und in Zukunft – zu orientieren und verantwortlich zu leben“ (Krämer 2007: 8, Hervorhebung im Original).

Hier steht nicht die Globalisierung im Vordergrund sondern die Weltgesellschaft. Eine Veränderung derselben wird implizit nicht angestrebt, ein Orientierungsrahmen soll durch Globales Lernen bereitgestellt werden. Themenbereiche Globalen Lernens, welche noch näher behandelt werden, beziehen sich auf globale Zusammenhänge und stehen unter dem Leitbild einer weltweiten Gerechtigkeit (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005: 469).

#### ***1.4 Zusammenfassung***

Das Phänomen der Globalisierung hat zu einer umfassenden Beschleunigung und zum Zusammenrücken vieler Lebensbereiche geführt, wobei Globalität zunehmend zu einer Alltagserfahrung wird. Fremdes und Vertrautes stoßen im Nahbereich aufeinander und diese Entwicklung kann für Irritationen sorgen. Neue Herausforderungen ergeben sich durch Globalisierungsprozesse. Denn Globalisierungsprozesse bringen es mit sich, dass das Verhalten einzelner Menschen sich (unbewusst) auf das Leben anderer, geografisch weit entfernter, Menschen auswirken kann z.B. das gekaufte Kilogramm fair gehandelter Bananen positive Auswirkungen auf die Einkommenssituation eines Bananenpflückers in tropischen Ländern hat. Globalisierungsprozesse können Menschen aber auch überfordern und zu Orientierungslosigkeit beitragen. Das Zusammenrücken der Welt führt soweit, dass manche WissenschaftlerInnen nicht mehr von mehreren, in allen Weltteilen verstreuten und voneinander abgekoppelten Gesellschaften, sondern von einer Weltgesellschaft ausgehen. Parallel dazu hat sich der Begriff der „Einen Welt“ durch die zunehmende Vernetztheit der Welt etabliert.

Pädagogik beschäftigt sich je nach historischen Gegebenheiten und Herausforderungen mit der adäquaten Erziehung von Menschen. Mit Bildungspolitik war und ist der Versuch

verbunden, Menschen in eine gewünschte Richtung verändern zu wollen. Globalisierungsprozesse sind die Herausforderungen unserer Zeit. Schon immer versuchen einige PädagogInnen mittels Bildung, Verhaltensänderungen in eine gewünschte Richtung herbeizuführen. Aus der Tradition der entwicklungspolitischen Bildung heraus, welche von einer Dreiteilung der Welt ausgegangen ist, entwickelte sich eine Konzeption mit dem Namen „Globales Lernen“, welches von der „Einen Welt“ ausgeht. Die zwei bisher genannten Definitionen von Globalem Lernen schließen zwei wichtige Elemente mit ein: Im Fokus von Globalem Lernen liegen **(Lern)herausforderungen**, welche sich durch Globalisierungsprozesse ergeben. Globalisierungsprozesse können, wie bereits erwähnt, Menschen überfordern und zu Orientierungslosigkeit beitragen. Ziel im Globalen Lernen ist, jene **Kompetenzen** zu fördern, welche zu Orientierung in der gegenwärtig verfassten Welt beitragen können, wobei beim Globalen Lernen nicht von einem stringenten Konzept ausgegangen werden kann, denn zum Globalen Lernen gibt es mehrere Standpunkte, wie im folgenden Kapitel zu sehen sein wird.

## **II. Der Diskurs um Normativität im Globalen Lernen**

In diesem Kapitel wird ein wichtiger Diskurs im Globalen Lernen dargelegt: jener um die Normativität im Gegenstand Globales Lernen, welcher in zwei Positionen unterteilt werden kann: Zum einen gibt es „so genannte handlungstheoretische[] Entwürfe, die häufig ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrunde legen [...] und normative Bildungsziele und Inhalte Globalen Lernens formulieren, die mittels Bildung erreicht werden sollen, wie z.B. solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht“ (Scheunpflug 2007: 11). Die handlungstheoretischen Entwürfe haben somit ein Naheverhältnis mit den Zielen der entwicklungspolitischen Bildung. Der große Vorbehalt gegen diese Ansicht bzw. um die Macht dieses Ansatzes, Bildungsprozesse in eine gewünschte Richtung zu lenken und damit ist auch eine politische Ausrichtung verbunden, ist im Hinweis auf den hohen „Moralingehalt“, der oftmals vorkommenden moralischen Komponente in der Vermittlung der Themen Globalen Lernens zu finden (vgl. Scheunpflug 2007: 12)

Der Ansicht, dass nur die „richtigen“ Inhalte gelehrt werden müssen, um die Menschen „besser“ zu machen bzw. „[d]er Anspruch, über Bildungsprogramme den *Weltverbesserungshunger* stillen zu wollen“ (Hartmeyer 2007: 275, Hervorhebung im Original) stellen sich zum anderen VertreterInnen des evolutionär und systemtheoretisch begründeten Ansatzes gegenüber. In Anschluss an Niklas Luhmann sehen sie eine evolutionär voranschreitende Entwicklung zur Weltgesellschaft, welche im Prozess der Globalisierung stattfindet (vgl. Scheunpflug 2007: 13).

### **II.1 Der handlungstheoretische Ansatz Globalen Lernens**

Annette Scheunpflug und Barbara Asbrand nennen ein Arbeitspapier von VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen) aus dem Jahr 2000 als Beispiel dafür, was Globales Lernen im Sinne des handlungstheoretischen Ansatzes ausmacht (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005: 473). Im Positionspapier von VENRO können fünf Grundsätze ausgemacht werden: Das Leitbild ist das einer zukunftsfähigen Entwicklung. Als die wichtigsten weltgesellschaftlichen Aufgaben im 21. Jahrhundert werden einerseits die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und andererseits die Schließung der Schere zwischen armen und reichen Menschen genannt. Diese Ziele sollen durch Bildung und der Herausbildung von Kompetenzen erreicht werden (vgl. VENRO 2000: 11). Empowerment, d.h. die Ermächtigung von Menschen, wird als Voraussetzung für eine nachhaltige, zukunftsfähige Entwicklung hin zur Weltgesellschaft genannt. Pädagogik soll Empowermentprozesse unterstützen. Um diese Ziele zu erreichen, muss im Globalen Lernen

von „den eigenen Erfahrungen, Problemen und Interessen der Lernenden ausge[gangen werden]“ (VENRO 2000: 12). Georg Krämer, ein Vertreter des handlungstheoretischen Ansatzes betont, dass entwicklungspolitische Einsichten erst dann fruchtbar in den Köpfen der Lernenden und in weiterer Folge handlungsleitend sein können, „wenn sie als subjektiv bedeutsam für das eigene Leben erkannt werden und sich Möglichkeiten zeigen, dies auch in privaten wie politischen Handlungen zum Ausdruck zu bringen“ (Krämer 2010: 8). Gleichzeitig geht der handlungstheoretische Ansatz von politischen Kräften aus, welche dabei mithelfen sollen, Schranken, die den erwähnten Ermächtigungsprozessen im Wege stehen, zu bekämpfen und zu verhindern (vgl. VENRO 2000: 12). Der Nahbereich und das Handeln der Lernenden werden als Ausgangspunkt hergenommen, um der Verflechtung derselben mit globalen Zusammenhängen zu begegnen. Gleichzeitig werden auch globale Ereignisse im Nahbereich der Lernenden aufgenommen (vgl. VENRO 2000: 12). Die Methoden Globalen Lernens sollten vielfältig, ganzheitlich und partizipatorisch sein. Perspektivenwechsel spielt dabei eine wichtige Rolle. Es sollten Zugänge gewählt werden, welche eigenes Engagement, Freude, Neugier etc. wecken (vgl. VENRO 2000: 12).

## ***II.2 Der evolutionär begründete Ansatz Globalen Lernens***

Die Merkmale des evolutionär begründeten Ansatzes haben wiederum Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug (mit Bezug auf andere VertreterInnen des Ansatzes wie Klaus Seitz und Alfred K. Trembl) herausgearbeitet (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005: 475). Der evolutionär begründete Ansatz Globalen Lernens legt besonderes Augenmerk auf die sich rasant ändernde Umwelt der Lernenden bzw. der Menschen allgemein und geht von einer „Komplexitätssteigerung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive“ (Asbrand / Scheunpflug 2005: 475) aus. Aus sachlicher Perspektive wird die Begrenztheit des Wachstums angegeben. Aus dieser Begrenztheit erwachsen globale Risiken. Aus zeitlicher Perspektive wird am Beispiel Wissen verdeutlicht, dass dieses „in immer kürzeren Zeitspannen seine Bedeutung [verliert]“ (Asbrand / Scheunpflug 2005: 475). Helmuth Hartmeyer stellt fest, dass sich „das Detailwissen über die Welt binnen weniger Jahre verdoppelt“ (Hartmeyer 2007: 32). Selbst ExpertInnen in ihren jeweiligen Bereichen können überfordert werden. Ein Lernsystem, welches der immer größer werdenden Datenflut Herr werden könnte, existiert nicht. Neue elektronische Medien, allen voran das Internet mit seinen zigmillionen verfügbaren mehr oder tendenziell eher weniger informativen Seiten, tragen das ihre zur zunehmenden Orientierungslosigkeit der Menschen bei (vgl. Hartmeyer 2007: 32). Aus sozialer Perspektive konstatieren VertreterInnen des evolutionär begründeten Ansatzes eine Beschleunigung des sozialen Wandels: „Fremdes und Vertrautes [stoßen] im Nahbereich

aufeinander“ (Asbrand / Scheunpflug 2005: 475). Aus sozialer Perspektive ist auch die Rückkehr zu religiösem und politischem Fundamentalismus / Extremismus zu nennen, welcher in Zeiten der Globalisierung immer vielfältigere Formen annimmt (vgl. Haas et al. 2005).

Menschen sind, bedingt durch ihre kognitiven Fähigkeiten, auf den Nahbereich begrenzt. Klaus Seitz benennt diese Einschränkung für die Wahrnehmung komplexer globaler Zusammenhänge folgendermaßen als Dilemma: „Das Missverhältnis zwischen globaler Systemintegration und partikularer Sozialintegration in der Weltgesellschaft bezeichnet somit in sozialer Hinsicht das Pendant zum kognitiven Dilemma in der Weltgesellschaft, das darin besteht, dass die kognitiven Verarbeitungskapazitäten des Menschen mit dem Wachstum der gesellschaftlichen Komplexität nicht Schritt zu halten vermögen“ (Seitz 2002: 148). Das genannte Dilemma zeigt sich vor allem im Hinblick auf globales ethisches Handeln, da zuerst die dringenden Probleme im Mesobereich angegangen werden und globale Probleme sich als zu weit entfernt erweisen würden, sowohl geografisch als auch kognitiv (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005: 475). Aus der zunehmenden Komplexität der Welt, welche durch Globalisierungsprozesse immer weiter beschleunigt wird, ergibt sich laut Richard Docwra die Tatsache, dass der „radius of impact“ (Docwra 2007: 21) eines jeden Menschen auf der Erde unbewusst massiv gewachsen ist (vgl. Docwra 2007: 21). Diese Tatsache kann an immer wieder vorkommenden Einbrüchen der Weltmarktpreise der für sehr viele Menschen lebensnotwendigen Agrarprodukte wie Weizen, Mais und Reis durch Spekulanten an den diversen Börsen in den Finanzzentren der Welt abgelesen werden. An diesem Beispiel wird auch deutlich dass der von Richard Docwra genannte „radius of impact“ einen Vorsprung vor einem „radius of moral concern“ (Docwra 2007: 21) hat. Die moralische oder ethische Komponente kann mit dem immer größer werdenden Einfluss zumindest einzelner Individuen nicht mithalten. Diesen Umstand nennt Richard Docwra deshalb treffend „[t]he Gap between our 'Radius of Impact' and 'Radius of Moral Concern'.“ (Docwra 2007: 21).

Der dritte Aspekt im evolutionären Konzept Globalen Lernens beschäftigt sich mit dem Lernen selbst. Das Bewusstsein der Lernenden kann durch PädagogInnen nicht erreicht werden. Die lernenden Individuen sollten daher durch Selbstorganisation gefordert werden. „Zugrunde gelegt wird [...] ein Lernverständnis, dass Lernen als einen individuellen, autopiatischen Vorgang auffasst, der durch Lernangebote in der Umwelt angeregt, aber nicht durch sie determiniert wird“ (Asbrand / Scheunpflug 2005: 475).

„I critically doubt the three – phase – concept: seeing/learning – judging/understanding – acting“ (Hartmeyer 2004: 5). Gerade dieses von Helmuth Hartmeyer kritisierte Konzept

schlägt Georg Krämer, ein Vertreter des handlungstheoretischen Ansatzes im Globalen Lernen vor (vgl. Krämer 2008: 7). Helmuth Hartmeyer begreift Lernen als einen in die Zukunft hin offenen Prozess und rät davon ab, durch vorgefertigte Programme (mit vorgefertigten Lösungen) das Bewusstsein der Lernenden in eine bestimmte, auch politische, Richtung verändern zu wollen (vgl. Hartmeyer 2007: 10). „Global education should not promote ready – made, instant solutions, but ‘solutions’ should be an issue and discussed critically“ (Hartmeyer 2004: 5). Entwicklung und Entfaltung der Lernenden soll durch größtmögliche methodische Vielfalt erreicht werden (vgl. Hartmeyer 2007: 10). In den Lernprozessen sollen Widersprüche herausgearbeitet werden. Denn „angesichts der komplexen globalen Zusammenhänge sind wir gefordert, unser Denken, Fühlen und Handeln immer wieder kritisch zu reflektieren und aufkeimende wie wachsende Unsicherheiten aushalten zu lernen“ (Hartmeyer 2007: 10). Mit diesen Worten weist Helmuth Hartmeyer auf die im Globalen Lernen wichtige Kontingenz – Kompetenz hin.

Ein Fokus in den noch zu nennenden Fähigkeiten- und Kompetenzaufzählungen (welche im fünften Kapitel dargestellt werden) stellt die Handlungsdimension im Globalen Lernen dar. Helmuth Hartmeyer betont die Möglichkeiten, welche sich aus dem Zusammenhang zwischen Handeln und Lernen ergeben: „[M]an kann über Handeln zum Lernen kommen, man kann über Handeln lernen, man kann aber auch über Handeln Lernen abbrechen“ (Hartmeyer 2007: 278, aus einem Gespräch mit Martin Jäggle). Die Handlungskompetenz sei nur eine von mehreren Kompetenzen im Globalen Lernen. Als gleichberechtigt würde Helmuth Hartmeyer auch die Möglichkeit des Nicht – Handelns ansehen (vgl. Hartmeyer 2007: 279). Auch Neda Forghani – Arani sieht im Erwerb von Kompetenzen eine Möglichkeit für Individuen auf (globale) Herausforderungen zu agieren. Ob das Individuum von dieser Option auch Gebrauch macht, steht bei ihr im Globalen Lernen nicht im Vordergrund (vgl. Forghani – Arani 2005: 8). Im Globalen Lernen wird der Begriff „Handlungskompetenz“ von einigen VertreterInnen eher vermieden: An dessen Stelle wird der Begriff der „Gestaltungskompetenz“ genannt, weil dieser Begriff ein umfassenderes Verständnis von Handeln voraussetzt (vgl. Lang – Wojtasik / Scheunpflug 2005: 4).

### **II.3 Zusammenfassung**

Der Diskurs um Normativität im Globalen Lernen ist geprägt von zwei Positionen. VertreterInnen des handlungstheoretischen Ansatzes setzen auf die Macht der ihrer Meinung nach „richtigen“ Inhalte, um Handlungen der Lernenden zu initialisieren. Dieser Handlungsperspektive kann der Anspruch, die Welt „verbessern“ zu wollen, herausgelesen werden. Das Bewusstsein um die eigene Rolle soll Handlungen bewirken. Einher geht diese

Taktik auch mit moralisierenden Inhalten, welche aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, vor allem von NGO – Seite, bekannt sind.

VertreterInnen des evolutionär verfassten Ansatzes sprechen der Pädagogik diese Macht weitgehend ab, schon aus dem Grund, da die kognitiven Fähigkeiten der Menschen der zunehmenden Komplexität der Welt nicht genügend gewachsen sind. Sie setzen beim lernenden Individuum und dessen Nahbereich an, wobei dem Lernprozess nicht unbedingt eine Handlung folgen muss. Die Lernenden können durch methodische Vielfalt, wofür Globales Lernen einsteht, angeregt werden. Die Art und Weise wie diese Inhalte aufgenommen werden, obliegt allein den Lernenden, deren Selbstständigkeit zugelassen und erwünscht ist.

### **III. Globales Lernen im Spannungsfeld**

#### ***III.1 Globales Lernen und die Ökonomie***

Die indische Wissenschaftlerin Vandana Shiva weist am Beispiel des Umweltschutzes auf ein Problem hin, dass auch für Globales Lernen gelten kann: So wird die Sprache der UmweltschützerInnen zunehmend von global agierenden Institutionen auf die Fahnen geheftet und so deren Einfluss vergrößert (vgl. Wintersteiner 1999: 244). Könnte also analog dem Beispiel von Vandana Shiva die „Sprache“ Globalen Lernens für neoliberale ökonomische Interessen instrumentalisiert werden?

Klaus Seitz und andere TheoretikerInnen Globalen Lernens warnen vor einer möglichen Instrumentalisierung Globalen Lernens durch rein ökonomisch denkende, international agierende Kräfte, von KritikerInnen manchmal als „business globalization“ bezeichnet. Diese Globalisierungsprozesse werden in diesem Zusammenhang als eindeutig negativ dargestellt (vgl. Wintersteiner 2000, 6). Merkmal einer „business globalization“ ist der Fokus auf Wettbewerbsfähigkeit (von Individuen). Diese wird als zentraler Bestandteil ökonomischen Denkens herausgehoben. Klaus Seitz nennt hier die ökonomische Theorie des Neoliberalismus als treibende Kraft. Denn nicht nur im Globalen Lernen geht es um Schlüsselkompetenzen. Die Anforderungen des Marktes benötigen Menschen mit Schlüsselkompetenzen / Schlüsselqualifikationen, die sich mit jenen im Globalen Lernen überschneiden können. Auch gibt es im neoliberal orientierten ökonomischen Denken die Idee des lebenslangen Lernens; Menschen soll(t)en ein Leben lang lernen, um den immer wieder erfolgenden Änderungen des immer mehr global agierenden Marktes (mit seinen transnational agierenden Global Players) produktiv begegnen zu können (vgl. Seitz 2002: 444 f.).

Helmuth Hartmeyer kritisiert im Zusammenhang mit Ökonomie die Praxis, Bildung durch Messinstrumente in quantitative Ergebnisse und dann aufgeteilt im SchülerInnen- und Ländervergleich erfassen zu wollen (vgl. Hartmeyer 2007: 280). „Das ökonomisch orientierte Programm einer Qualifizierungsoffensive akzentuiert andere Zielperspektiven als die idealistische Tradition einer weltbürgerlichen Erziehung [wie eben im Globalen Lernen, W.P.]“ (Seitz 2002: 445).

Werner Wintersteiner unterscheidet in der Erziehung zwischen einem „Markt – Modell“ und einem „Gärtner – Modell“ (vgl. Wintersteiner 1999: 183 ff.). Das „Gärtner – Modell“ beinhaltet die „alte“ Erziehung zum Staatsbürger / zur Staatsbürgerin, in der die Institutionen Kirche und Militär neben der von diesen beiden Institutionen geprägten Schule und deren Ideen und Praktiken vorherrschten. In letzter Zeit findet eine Ablösung des Gärtner – Modells

statt. Das Markt- Modell tritt an dessen Stelle (vgl. Wintersteiner 1999: 184). „Erziehung erscheint auf einmal als geglücktes Ergebnis des Spiels der Marktkräfte“ (Wintersteiner 1999: 184) schreibt Werner Wintersteiner und benennt noch die Unterhaltungsindustrie als neues didaktisches Vorbild. Diese Tendenz lässt sich in der „Umdefinierung der Schüler in Klienten und der Lehrer in das Verkaufspersonal“ (Wintersteiner 1999: 185) und der Erstellung von schulischen Rankings zum Zwecke der Vergleichbarkeit beobachten. Das Markt - Modell und das Gärtner – Modell sehen die Erziehung als ein Mittel an, um Effizienz und Leistung zu erreichen. Diesem Mittel (Erziehung) zum Zweck (Effizienz) versucht das Globale Lernen zu entfliehen (vgl. Wintersteiner 1999: 185).

### ***III.2 Globales Lernen und der Nationalstaat / die EU***

Inwieweit sich der Einfluss des Nationalstaats im Erziehungssystem schon zurückgezogen hat, darüber scheiden sich die Meinungen. Eine Rückkehr zum demokratischen (und früher kritisierten) Nationalstaat, welche von globalisierungskritischer Seite gefordert wird, hält Werner Wintersteiner für verkürzt (vgl. Wintersteiner 1999: 241). Außerdem würde es der Intention Globalen Lernens in ihrer räumlichen Perspektive widersprechen, auch wenn Globales Lernen bisher fast immer im nationalen Rahmen stattfinden muss: „'Globales Lernen' ist häufig wie Trockenschwimmen. Es zielt auf die Qualifizierung zu weltweitem solidarischen Zusammenleben ab, doch es findet im 'Medium' eines Nationalstaates statt“ (Wintersteiner 2000: 9). Es stimmt schon, dass bspw. Demokratie historisch in den Nationalstaaten (in oftmals schmerzlichen Prozessen und mit mehreren Anläufen, siehe die Geschichte Österreichs in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, W.P.) erwachsen ist; es braucht jedoch übernationale Formen der Demokratie, um auch die übernationalen Probleme lösen zu können (vgl. Wintersteiner 2000: 7), und übernational heißt auch über Europa hinaus.

Gerade aber der übernationale Aspekt verliert in Europa zumindest gegenüber den umliegenden Anrainerstaaten an Bedeutung. Nach Hans Bühler sind innereuropäische Tendenzen der Einigelung gegenüber der außereuropäischen Welt festzustellen. Hierbei läuft vieles in Richtung „Festung Europa“ hin, die Außengrenzen der EU werden militärisch dichtgemacht. Dieser Zugang ist als exklusiv zu bezeichnen und läuft den Bemühungen der MultiplikatorInnen Globalen Lernens zuwider. Europa als ein „weltoffenes Haus (oikos)“ (Bühler 1996: 218), also der inklusive Zugang, würde auch für Globales Lernen für positive Resonanz sorgen (vgl. Bühler 1996: 218). Ein Unterschied zwischen Globalem Lernen und der Institution Staat liegt nach Helmuth Hartmeyer in der Art und Weise, wie Entwicklung gesehen wird. Setzt staatliches Entwicklungsdenken auf alte Muster wie Wachstum und

Fortschritt mit konkreten Zielsetzungen, meist in ökonomischer Hinsicht, so geht der von Helmuth Hartmeyer propagierte Begriff der „Entfaltung [...] von einem Vertrauen in die Fähigkeiten der Menschen aus“ (Hartmeyer 2007: 280). Freiräume, Freiheit von Druck, keine konkreten Zielsetzungen und eine Sichtweise von Bildung als offenen Prozess können Entfaltung und damit die Zielsetzung von Globalem Lernen ermöglichen (vgl. Hartmeyer 2007: 280).

### ***III.1. Zusammenfassung***

Spannungsfelder ergeben sich zwischen den Ansprüchen Globalen Lernens und den Ansprüchen einer globalen neoliberal dominierten Ökonomie und des Nationalstaats. Der „nationalstaatliche Container“ (Wintersteiner) bzw. die Erziehung zum Nationalstaat behindert den globalen Anspruch Globalen Lernens. Die Verfasstheit der Schule heute hat sich historisch gesehen wenig geändert. Die aktuellste Beeinflussung kommt aus dem Bereich der Ökonomie, und zwar aus der vorherrschenden ökonomischen Theorie des Neoliberalismus. Hier besteht die Gefahr einer Instrumentalisierung von Kompetenzen Globalen Lernens für den ökonomischen Wettkampf, der im Zeitalter der Globalisierung global stattfindet. Implikationen dieser Spannungsfelder im Kontext der friedensorientierten Definition von Globalem Lernen finden in Kapitel XIII. statt.

## IV. Die Chancen einer internationalen Implementierung von Globalem Lernen

Bisher erfasste die Darstellung und das Umfeld von Globalem Lernen nur einen begrenzten geographischen Raum, der mit der Bezeichnung „westliche“ Länder umfasst werden kann. Hans Bühler schwenkt den Blick von den „reichen“ westlichen Ländern auf die weniger reichen Länder des Südens und erörtert Implementierungschancen von Globalem Lernen an den Beispielen Südafrika, Westafrika und Palästina (vgl. Bühler 1996: 212 ff.). In Südafrika benennt Hans Bühler zunächst eine gewaltige Differenz in den Lebensverhältnissen der Menschen, gekoppelt mit noch nicht überwundenen Denkmustern der Apartheid in vielen Köpfen der Menschen verbunden mit einem laufenden Identitätsfindungsprozess. Globalität ruft bei vielen südafrikanischen Intellektuellen die Gespenster des Kolonialismus mit seinen Auswirkungen wieder wach. Bedingt durch politische Trägheit wird außerdem ein neuer Regionalismus befürchtet. Pädagogisch gesehen zeichnet sich Südafrika durch eine Nichtthematisierung globaler Inhalte aus, da diese wie schon erwähnt, durch den Hinweis auf die koloniale Geschichte Südafrikas, mit dieser in Verbindung gebracht werden (vgl. Bühler 1996: 212 f.).

Westafrika ist nach Hans Bühler vor allem von Hoffnungslosigkeit gekennzeichnet. Die (staatlichen) Schulen sind mehr oder weniger von Auflösungserscheinungen geprägt. Einige wenige PädagogInnen setzen sich in Westafrika mit Globalem Lernen auseinander, diese fordern vor allem die Beschäftigung mit der eigenen Kultur als gleichberechtigten Teil der Weltkultur in den Inhalten zu Globalem Lernen (vgl. Bühler 1996: 213 f.).

In Südafrika und Westafrika stellen also strukturell vernachlässigte Schulen und die durch Kolonialismus geprägte Geschichte ein Hindernis für eine mögliche Implementierung von Globalem Lernen dar. Vor allem im Hinblick auf die Auswirkungen des Kolonialismus meint Hans Bühler: „Ich [Hans Bühler, Anmerkung] kann mir kaum einen afrikanischen Intellektuellen vorstellen, der dem Konzept der ‚einen Welt‘ nicht skeptisch bis ablehnend gegenüberstünde“ (Bühler 1996: 215) Als Resümee seiner Analyse von Südafrika und Westafrika hält er außerdem fest: „[Es] legte sich der Schluß [sic!] nahe, dass ‚globales Lernen‘ zumindest vorläufig, ein Privileg oder eine Aufgabe stabiler Gesellschaften sei, die genügend ökonomisches Surplus erwirtschaften, nicht nur, um dies alles zu finanzieren, sondern auch um überhaupt ein Interesse an globalem Lernen zu haben“ (Bühler 1996: 214 f.). Globales Lernen verlangt stabile und kontinuierliche Strukturen im Schulbereich, eine Vorgabe, die in strukturschwachen und finanziell schlecht ausgestatteten Bildungssystemen nicht erfüllt werden kann (vgl. Bühler 1996: 202). „‚Globales Lernen‘ wird im Süden erst

dann ein gleiches Gewicht erhalten, wenn der Nachholbedarf an ökonomischer Entwicklung so weit befriedigt wurde, dass die weltweiten Unterschiede nicht mehr als ein Resultat nachkolonialer Ausbeutungsverhältnisse verstanden werden müssen“ (Bühler 1996: 217). Hans Böhlers drittes Beispiel, Palästina, hebt sich von den beiden erstgenannten Beispielen insofern ab, als dass viele (Exil -) PalästinenserInnen ihre Erfahrungen mit Globalität mach(t)en (mussten) und daher eine „Weltgesellschaft en miniature“ (Bühler 1996: 216) darstellen. Hier ortet Hans Bühler ein großes Potential für Globales Lernen, denn die vorhandenen verschiedenen Erfahrungen der palästinensischen Kinder würden sich als Hintergrundfolie für Globales Lernen sehr gut eignen. Diese (leider auch erzwungene) Kompetenz der PalästinenserInnen nennt Hans Bühler das „Kapital“ dieser ansonsten armen Menschen (vgl. Bühler 1996: 216 f.). Abschließend hält er fest, dass „Globales Lernen‘ [...] im Süden und im Norden notwendig [ist], um jungen Menschen mehr realistische Weltbilder zu vermitteln. Faszinierende, einseitig gewaltvolle oder kitschige bekommen sie schon genügend in den Massenmedien vorgespielt“ (Bühler 1996: 216).

#### ***IV.1 Zusammenfassung***

In diesem Kapitel wird auf Erkenntnisse Hans Böhlers eingegangen, inwieweit eine internationale Implementierung von Globalem Lernen möglich ist und welche Hindernisse bei diesem Vorhaben im Wege stehen. Er geht hinsichtlich der Möglichkeit einer Umsetzung von Globalem Lernen von einer geografischen Begrenztheit aus, denn nur Länder mit vorhandenen und funktionierenden schulischen Strukturen können am Globalen Lernen teilhaben. Hier scheitert die Implementierung eindeutig an den strukturellen und finanziellen Gegebenheiten.

Das zweite Hindernis ist historischer Natur. Die von Hans Bühler untersuchten afrikanischen Länder bzw. die dort lebenden Menschen und PädagogInnen sind vom kolonialen Erbe so beeinflusst, dass die Beschäftigung mit globalen Inhalten mit (leidvollen) Erfahrungen aus der Kolonialzeit assoziiert werden, welche in den Köpfen der Menschen immer noch präsent sind. Die Überlegungen von Hans Saner werden in den Eckpunkten der friedensorientierten Definition Globalen Lernens in Kapitel XIII. mitbedacht.

## V. Globales Lernen – Themen, Methoden und Ziele

### V.1 Themen im Globalen Lernen

„Globales Lernen definiert sich in sachlicher Perspektive über seine Themenbereiche, die bezogen sind auf globale Zusammenhänge [...] wie Entwicklung, Umwelt, Migration und Frieden“ (Asbrand / Scheunpflug 2005: 469). In der didaktischen Umsetzung kommt es in der räumlichen Perspektive darauf an, die globalen, regionalen und lokalen Zusammenhänge dieser Themen zu berücksichtigen (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005: 469). „Globales Lernen muss sich *thematisch* auf die sachliche Dimension der Einen Welt beziehen“ (Scheunpflug / Schröck 2000: 15, Hervorhebung im Original). Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck bezweifeln die Sinnhaftigkeit eines vorgegebenen Themenkanons für Globales Lernen: „Themen Globalen Lernens sind die Themen, die sich mit Überlebensproblemen von Menschen befassen – und diese werden je nach Zeit- und Kulturkontext unterschiedlich sein“ (Scheunpflug / Schröck 2000: 16). Klaus Seitz konstatiert ohnehin, dass in der vorhandenen Literatur zu Globalem Lernen nur schwer ein gemeinsamer Themenkanon ausfindig gemacht werden kann (vgl. Seitz 2002: 394). Es folgen dennoch einige Vorschläge zu möglichen Themen, welche im Globalen Lernen Behandlung finden können:

Jörg – Robert Schreiber benennt im KMK – Orientierungsrahmen zum Lernbereich „Globale Entwicklung“ 20 zentrale Themenbereiche, welche für Globales Lernen gelten sollen (vgl. Schreiber 2007: 34 ff.). „KMK“ steht dabei für die deutsche Kultusministerkonferenz vom Juni 2007. Diese einigte sich auf einen Orientierungsrahmen, wobei dieser „[es] sich zum Ziel [macht], Hilfe zu geben für die curriculare Strukturierung eines Lernbereichs Globale Entwicklung“ (Schreiber 2007: 35). Die Auflistung des KMK – Orientierungsrahmens ergibt folgende Themenbereiche:

- „1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse
2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder
3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum ‚Global Village‘
4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum
5. Landwirtschaft und Ernährung
6. Gesundheit und Krankheit
7. Bildung
8. Globalisierte Freizeit
9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung
10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts
11. Globale Umweltveränderungen
12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr

13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit
14. Demographische Strukturen und Entwicklungen
15. Armut und soziale Sicherheit
16. Frieden und Konflikt
17. Migration und Integration
18. Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)
19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen
20. Global Governance – Weltordnungspolitik“ (Schreiber 2007: 40).

Hans Bühler nennt die im ersten Kapitel dargestellten, von Wolfgang Klafki erörterten, sieben Schlüsselprobleme im globalen Maßstab, welche für eine internationale Erziehung überall verankert werden sollen. Werner Wintersteiner kritisiert jedoch die sieben Schlüsselprobleme. Einerseits betont er, dass die Schlüsselprobleme im Großen und Ganzen einer UNESCO – Erklärung, welche schon 20 Jahre vor Erscheinen derselben vorlag, gleichen (vgl. Wintersteiner 1999: 305). Zweiter Kritikpunkt von Seiten Werner Wintersteiners ist, dass Wolfgang Klafki diese für die deutsche Bildungslandschaft konzipierten Schlüsselprobleme einfach so auf andere Länder überträgt. Somit wird aber der globale Anspruch nicht eingelöst (vgl. Wintersteiner 1999: 305) So behandelt Wolfgang Klafki zum Beispiel die ökologische Frage (Schlüsselproblem 3) „konsequent aus der Sicht der reichen Länder des Nordens [...], die auf umweltverträglichere Techniken umsteigen sollen“ (Wintersteiner 1999: 306). Schlüsselproblem 4, das „Weltbevölkerungswachstum“ wird laut Werner Wintersteiner von Wolfgang Klafki als ein Problem der sogenannten Dritten Welt gehandhabt (vgl. Wintersteiner 1999: 306). Auch Klaus Seitz kritisiert die Schlüsselprobleme Wolfgang Klafkis wenn, er meint, „dass dies[e] noch lange nicht [implizieren würden], dass diese weltgesellschaftliche Wirklichkeit von allen Menschen in gleicher Weise wahrgenommen, erfahren oder erlitten wird“ (Seitz 2002: 393).

Wenn hingegen Jugendliche die Priorität von globalen Herausforderungen reihen müssen kann das Ergebnis folgendermaßen aussehen: 2009 wurden in Deutschland im Auftrag der Bertelsmann – Stiftung 502 Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren über die für sie wichtigsten globalen Herausforderungen befragt (vgl. Krämer 2010: 7 f.). Die Prozentangaben beziehen sich auf den Prozentsatz derjenigen Jugendlichen, welche die konkrete Herausforderung für wichtig empfanden. Die Wertung lautet wie folgt:

Armut in vielen Ländern:	75 %
Klimawandel und Umweltzerstörung:	73 %
Mangel an Nahrung und Trinkwasser:	70 %

Verknappung von Rohstoffen:	58 %
Ausbreitung weltweiter Seuchen und Krankheiten:	53 %
Verbreitung von Massenvernichtungswaffen:	49 %
Kriege und bewaffnete Konflikte:	48 %
Wirtschafts- und Finanzkrise:	46 %
Internationaler Terrorismus	42 %
Anstieg der Weltbevölkerung:	36 %

(vgl. Bertelsmann Stiftung: Umfrage Jugend und Nachhaltigkeit, Juli 2009,  
nach Krämer 2010: 8).

Neda Forghani – Arani vertritt die Meinung, dass eine Fokussierung auf globale Bedrohungen wie Krieg, Terrorismus etc. kontraproduktiv für Bildung ist: „Die Orientierung an Gesellschaftsproblemen als Ausgangspunkt des Globalen Lernens sollte jedoch nicht mit einer inhaltlichen Ausrichtung auf Weltprobleme verwechselt werden“ (Forghani – Arani 2005: 7). Eine „Katastrophenpädagogik“ erzeugt nämlich (kurzfristige) Betroffenheit und führt oftmals zu Mechanismen der Abwehr und Verdrossenheit bei den Lernenden (vgl. Forghani – Arani 2005: 7). Klaus Seitz teilt diese Meinung (vgl. Seitz 2002: 397). Helmuth Hartmeyer stellt fest, dass „*Versäumnisangst* [eine] *schlechte Lehrerin* [ist]“ (Hartmeyer 2007: 275, Hervorhebung im Original) und kritisiert in diesem Kontext die Weltuntergangsstimmungsmache in zahlreichen Dokumenten und Medien. Als Alternative könnte oder sollte „no pressure at the last minute“ (Hartmeyer 2004: 6) stehen.

Die einzelnen Themen können in ihrer räumlichen Distanz (sowohl geografisch als auch sozial) in unterschiedlicher Reichweite von den Lernenden liegen (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 16). Globales Lernen ist aber mehr als die Beschäftigung mit der sogenannten Dritten Welt (Dritte – Welt Pädagogik). Globales Lernen konzentriert sich auf globale Zusammenhänge in politischer, sozialer und ökologischer Hinsicht (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005: 469). Glokalisierung, als das Zusammenspiel zwischen globalen und lokalen Faktoren (vgl. Leggewie 2005: 25) bzw. die Handlungsperspektive „Global Denken, lokal Handeln“ (Scheunpflug / Schröck 2000: 16), haben im Globalen Lernen Geltung, wobei auch eingeräumt wird, dass „die unterschiedlichen räumlichen Ebenen häufig nicht sehr viele Verbindungen aufweisen und lokales Handeln nur in den wenigsten Fällen globale Auswirkungen hat“ (Scheunpflug / Schröck 2000: 16). Dennoch sollte immer versucht werden die globale Dimension zu entdecken und dann aufzuzeigen: Dies gelingt laut Gisela Führung dann, wenn „jeweils ‚das Nahe im Fernen‘ – und umgekehrt [das Ferne im Nahen,

W.P.] – entdeckt w[ird], um globale Fragen lokal – individuell zu verankern, bzw. im Alltäglichen die globale Dimension zu entdecken“ (Führung 1995: 8).

Anschaulich gemacht kann die Verquickung zwischen den Themen Globalen Lernens, welche unter der Perspektive weltweiter Gerechtigkeit fungieren, und der räumlichen Perspektive im „Didaktischen Würfel“ von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 17). Dieser didaktische Würfel wurde auch als didaktische Minimalperspektive für alle MultiplikatorInnen Globalen Lernens entwickelt, um den Gegenstand Globales Lernen mit seinen verschiedenen Konzeptionen und Blickwinkeln aus einer minimalen Perspektive darzustellen (vgl. Scheunpflug / Schröck: 2000: 15).

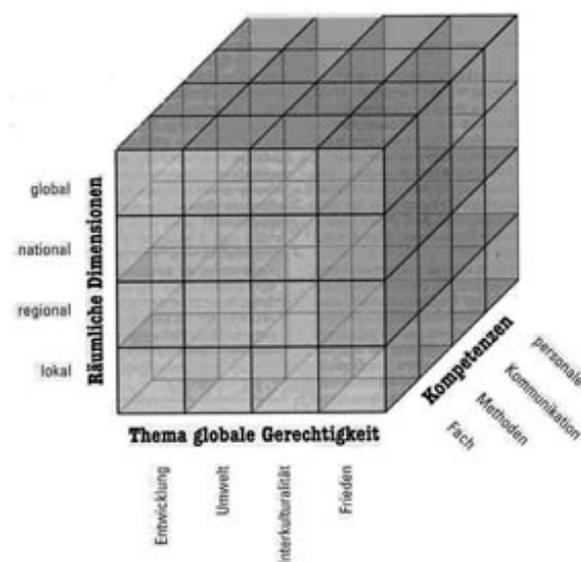


Abbildung 1: Der didaktische Würfel (Scheunpflug / Schröck 2000: 17)

Auf der horizontalen Ebene lassen sich die Bereiche Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden finden, welche unter dem Leitbegriff „globale Gerechtigkeit“ behandelt werden (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 17). Die vertikale Ebene im Würfel kennzeichnet die räumliche Dimension im Globalen Lernen, unter welcher die Themenbereiche in den vier räumlichen Dimensionen lokal, regional, national, global Behandlung finden sollen (vgl. Scheunpflug / Schröck: 17). Bevor der Würfel mit der dritten Ebene, den Kompetenzen, seine räumliche Form erreicht, gilt der Fokus im Folgenden noch den Methoden Globalen Lernens, der Frage also, wie die Themenbereiche methodisch – didaktisch adäquat vermittelt werden können.

## **V.2 Methoden zur didaktischen Umsetzung von Themen Globalen Lernens**

Das „globale“ hat auch bei den methodischen Umsetzungsmöglichkeiten eine Bedeutung: „Global“ im methodischen Sinne bedeutet „ganzheitlich“. Damit weist der Begriff des „Globalen“ eine Doppeldeutigkeit im Globalen Lernen auf (vgl. Forghani – Arani 2005: 9).

Im Globalen Lernen bedarf es methodischer Vielfalt, um die Zielsetzungen Globalen Lernens zu erfüllen. Diese methodische Vielfalt ist „gekennzeichnet durch ein offenes Klassenklima, kooperative Unterrichtsformen, Selbsterfahrung, selbstständiges Lernen, gelebte Demokratie in der Klasse, Imagination, Intuition und Emotionalität[.] [...] Geeignet sind zahlreiche Unterrichtsformen und –verfahren wie Kleingruppenarbeit, Rollenspiel, Planspiel, Stationenlernen, Lernzirkel, erfahrungsvermittelnde Übungen, Fantasie – Reisen und geleitete Visualisierungen“ (Forghani – Arani 2005: 9). Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck führen in einer anschaulichen Art und Weise Beispiele für die methodische Umsetzung der Themen Globalen Lernens an (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 19 ff.).

## **V.3 Ziele Globalen Lernens**

Helmuth Hartmeyer ortet im Diskurs über die Ziele Globalen Lernens zwei unterschiedliche Grundlinien, welche auch analog zum Diskurs um die normative Konzeption Globalen Lernens passt: „Es verfolgen die einen mit dem Globalen Lernen vorrangig das entwicklungspolitische Ziel, über Information und Bewusstseinsbildung zu einer gerechteren Welt und zu Nachhaltiger Entwicklung beizutragen, während die anderen das pädagogische Ziel, über Reflexion und Kommunikation ein Nachdenken über die gegenwärtige Situation in der Welt und die eigene Praxis anzustoßen, in den Mittelpunkt rücken“ (Hartmeyer 2007: 202).

Das Ziel Globalen Lernens kann nach Neda Forghani – Arani als zweidimensional gesehen werden: „Die Erschließung der globalen Dimension und einer weltumfassenden Sichtweise in der Erziehung sowie die Ausbildung von Kompetenzen zur humanen Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse“ (Forghani – Arani 2005: 5). Als Zielkategorie pädagogischen Handelns nennt sie ein „globales Bewusstsein“ (Forghani – Arani 2001: 120): Um dieses in den Köpfen der Menschen zu verankern, müssen folgende Voraussetzungen erledigt werden:

- „• Eine globale Wertorientierung muss die Grundlage der Verhaltenssteuerung bilden.
- Die Fähigkeit in vernetzten Systemen zu denken, muss ausgebildet sein.
- Die Raumvorstellung muss überregional bis global sein, und der Zeithorizont sollte auch die Lebensbedingungen der nächsten Generationen einschließen.

- Das Wissen um die dringenden Weltprobleme muss durch Interdisziplinarität gekennzeichnet sein.
- Die aktuellen Weltprobleme müssen sprachlich adäquat erfasst und beschrieben werden können.“ (Forghani – Arani 2001: 120).

Georg Krämer, ein Vertreter des handlungsorientierten Ansatzes, benennt als Ziel „Lernprozesse zu unterstützen und in zukunftsfähige Bahnen zu lenken“ (Krämer 2008: 8), so wie Neda Forghani – Arani, mithilfe von Kompetenzen. In der Aufteilung der Kompetenzen nennt er das handlungstheoretische Schema „Erkennen, Bewerten und Handeln“ (vgl. Krämer 2008: 7). Heidi Grobbauer sieht im Globalen Lernen aus ihrer persönlichen befreiungspädagogischen Perspektive „Empowerment“ von Menschen als Perspektive Globalen Lernens (vgl. Grobbauer 2007: 103) und meint, dass „Globales Lernen infolge seiner Zielsetzungen auf die Politisierung von Menschen ausgerichtet [sei]“ (Grobbauer 2007: 105). Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug orientieren sich am Schweizer Forum (1995) wenn sie das Ziel Globalen Lernens definieren: „Das Ziel Globalen Lernens ist verantwortliches Handeln der Lernenden im Sinne des Leitbilds Nachhaltigkeit. Es geht darum, Perspektivenübernahme und Empathie zu lernen, die eigene Identität und Urteilsfähigkeit zu bilden, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zu gewinnen“ (Asbrand / Scheunpflug 2005: 472).

### **V.3.1 Die Herausbildung von Kompetenzen. Ein Herzstück im Globalen Lernen**

„Im Globalen Lernen geht es um die Herausbildung von Kompetenzen“ (Hartmeyer 2007: 281, Hervorhebung im Original). Nach Klaus Seitz verknüpft „[d]er Begriff der Kompetenz [...] die Sachlogik des Gegenstandes mit der Psychologie des Lernenden, die Anforderungen der Gesellschaft mit den Ansprüchen des Subjekts, die Struktur der sozialen und sachlichen Welt mit der Struktur der Innenwelt“ (Seitz 2002: 419) und stellt im Anschluss Fragen an die kompetenzorientierte Konzeption im Globalen Lernen. Klaus Seitz bemängelt die verschiedenen Fähigkeitenkataloge, unter anderem weil mit den Katalogen „nicht zwangsläufig mehr Klarheit über ihren Bedarf und die Bedingungen ihrer Lehr- und Lernbarkeit gewonnen ist“ (Seitz 2002: 420). Gerade was den Umgang mit Nichtwissen betrifft, stellen Kompetenzen für die Lernenden ein Instrument dar, sich diesem Nichtwissen zu stellen und die Unsicherheiten aushalten zu lernen. Diese Kompetenz wird als Kontingenz – Kompetenz bezeichnet (vgl. Hartmeyer 2007: 10). Im didaktischen Würfel von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck ergibt die dritte Ebene im Würfel die Kompetenzen, durch welche erst die Räumlichkeit des Würfels entsteht. Die Kompetenzen werden wiederum (wie

bei den beiden anderen Ebenen des Würfels) in vier Bereiche unterteilt: Nämlich in fachliche, methodische, kommunikative und personale Kompetenzen (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 16).

Die Fachkompetenzen enthalten die Kompetenzen des Wissens, des Verstehens und des Urteilens. Die Herausbildung dieser Kompetenz erfolgt meist implizit mit der Beschäftigung mit den Themen Globalen Lernens. Der kognitive Bereich der Lernenden soll hierbei herausgefordert und erfüllt werden, in ihrer Umsetzung die wohl klassischste Kompetenz im Unterricht (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 16 f.). „Unter *Methodenkompetenz* [er]fassen wir Fähigkeiten wie Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten, Visualisieren oder die selbständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben“ (Scheunpflug / Schröck 2000: 17, Hervorhebung im Original). Unter die sozialen Kompetenzen fallen Fähigkeiten, welche gerade im interkulturellen Bereich eine wichtige Rolle spielen, wie Kooperieren, Zuhören etc., wobei Spracherwerb und Sprachfähigkeit dem Aufbau einer kommunikativen Kompetenz sehr förderlich sind und vor allem bei der Vermeidung von Konflikten von Bedeutung sind (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 17 f.). Die personalen Kompetenzen beziehen sich auch auf die Kontingenz – Kompetenz. Widersprüche und Unsicherheiten sollen durch den Aufbau von Selbstvertrauen / Selbstbewusstsein, einer zumindest toleranten Grundhaltung, der Fähigkeit zur Empathie etc., ausgehalten werden (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 18).

Damit wäre die Vorstellung des didaktischen Würfels von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck beendet. Die AutorInnen betonen in der Umsetzung mit den Lernenden, dass nicht alle drei Parameter gleichzeitig in einer Einheit umgesetzt werden müssen. „Die Dreidimensionalität des Modells [didaktischer Würfel, Anmerkung W.P.] verdeutlicht die Komplexität Globalen Lernens“ (Scheunpflug / Schröck 2000: 18). Globales Lernen ist dann erfüllt, wenn die drei Parameter bzw. Ebenen „Räumliche Dimension“, „Thema globale Gerechtigkeit“ und „Kompetenzen“ in der Gesamtheit des Unterrichts vorkommen (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 18).

Im angloamerikanischen Sprachraum ist „Global Education“ schon seit den 1970er Jahren ein Begriff. UNICEF zum Beispiel entwickelte seit dieser Zeit ein Rahmenkonzept zu Globalem Lernen, welches Hans Bühler aus einem undatierten Manuskript von einem UNICEF Mitarbeiter zusammenfasste. Aus diesem Konzept können Forderungen hinsichtlich der Zielperspektive Globalen Lernens herausgelesen werden:

„ – *Weltweite Interdependenz* macht es notwendig, verstehen zu lernen, ,auf welche

vielfältige Art und Weise die Weltbevölkerung für ihr Überleben und ihre Weiterentwicklung aufeinander angewiesen ist.’

- Ohne *weltweite Zusammenarbeit*, und zwar zwischen den Menschen direkt, wird sich in der Welt überhaupt nichts ändern. Kooperation muß deshalb im Alltag gepflegt werden.

- *Wertbilder und Wahrnehmungen* relativieren lernen, um sich einerseits an der Lebensvielfalt zu freuen und um andererseits Rassismen rechtzeitig zu erkennen.

- *Zukunftsvisionen* sind [...] Teil der menschlichen Entwicklung aus der Vergangenheit in die Zukunft. Dazu gehört auch, aus der Vergangenheit für die Zukunft kreativ zu werden.

- *Soziale Gerechtigkeit* erkennen durch ‚die vielseitigen Möglichkeiten der Mißachtung... und Verwirklichung der Menschenrechte mittels wirtschaftlicher, sozialer, politischer und auch kultureller Faktoren’.

- *Konflikt/Konfliktlösung* müssen in ihren Ursachen erkannt werden. ‚Lernen, wie man auf allen Ebenen für den Frieden arbeiten und zur aktiven Lösung von Konflikten beitragen kann.’“ (nach Bühler 1996: 210 f., Hervorhebungen im Original).

Neda Forghani – Arani nennt die Fähigkeiten – Kataloge von Christian Graf – Zumsteg und Rita Weathersby als für Globales Lernen geeignet (vgl. Forghani – Arani: 2001: 106).

Es fällt dabei auf, dass weniger von Kompetenzen als von Fähigkeiten gesprochen wird. Der Fähigkeiten – Katalog von Christian Graf – Zumsteg beinhaltet folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

„Wahrnehmung: Die Fähigkeit sich mit allen Sinnen auf die Welt einzulassen. Neugierde und Fragen sollen gefördert werden.

Empathie: Die Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können, aber auch sich selber mit den Augen und Normen anderer zu sehen, häufiger Perspektivenwechsel.

[D]er Fähigkeit nach der Sozialverträglichkeit von Lösungen zu fragen und damit ethische Begründungen zu suchen, die sich an universellen Prinzipien orientieren.

[D]er Fähigkeit authentische Erfahrungen aus dem Nahbereich in einen weltweiten Rahmen zu stellen.

[D]er Fähigkeit Gegenwart und Zukunft in einen Zusammenhang zu bringen.

[D]er Fähigkeit einen persönlichen Umgang mit Zeit zu erwerben.

[D]er Fähigkeit mit dem Umstand umgehen zu können, dass es keine einfache [sic!] Lösungen (richtig/falsch) mehr gibt.

[D]er Fähigkeit mit anderen zu kooperieren und sich gemeinsam sozial und ökologisch zu engagieren.

[D]er Fähigkeit des Erkennens und der gewaltfreien Bewältigung der dabei auftretenden Konflikte und Interessengegensätze.

[D]er Fähigkeit der (kulturellen) Selbstreflexion“ (Graf – Zumsteg 1995, zitiert nach Forghani Arani 2001: 107).

Der nächste Fähigkeiten – Katalog stammt von Rita Weathersby (mit Zusatzerklärungen in runder Klammer):

- „Die Fähigkeit zu systematischem Denken (das den Prinzipien der Systemtheorie folgt),  
Die Fähigkeit, das größere Bild zu sehen (was bewusste, mehrfache Wechsel der Kontexte und der Zeitperspektiven einschließt),  
Die Fähigkeit zu Problemlösung aus mehreren Perspektiven (d.h. über ein dualistisches „entweder – oder“ Denken hinauszuwachsen),  
Die Fähigkeit „global denken, lokal handeln“ (d.h. Widersprüche, komplexe Zusammenhänge und möglicherweise Verzweigungen zu konfrontieren und positiv Visionen zu entwickeln, die in Aktion münden)“ (vgl. Weathersby 1992, zitiert nach Forghani – Arani 2001: 107 f.).

Im KMK – Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung werden folgende 11 Kernkompetenzen genannt, wobei die ersten vier Kernkompetenzen unter das Schema „Erkennen“, die nächsten drei unter das Schema „Bewerten“ und die letzten vier Kernkompetenzen unter „Handeln“ fallen (vgl. Schreiber 2007: 39).

„Die Schülerinnen und Schüler können...

1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung  
Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
2. Erkennen und Vielfalt  
Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen
3. Analyse des globalen Wandels  
Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen  
Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.
5. Perspektivenwechsel und Empathie  
Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.
6. Kritische Reflexion und Stellungnahme  
Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.
7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen  
Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
8. Solidarität und Mitverantwortung

Bereiche persönlicher Verantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.

9. Verständigung und Konfliktlösung

Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.

10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel

Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.

11. Partizipation und Mitgestaltung

Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen“ (Schreiber 2007: 39).

Helmuth Hartmeyer erwähnt auch den Lernzielkatalog des Schweizer „Forum Schule für Eine Welt“ und betrachtet diesen als wichtigen Impuls für die gesamte deutschsprachige Arbeit (vgl. Hartmeyer 2007: 112 f.). Für Werner Wintersteiner erweist sich der Lernzielkatalog für seine weitere Analyse von Globalem Lernen von Wichtigkeit, wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch zu sehen sein wird (vgl. Kapitel VII).

#### **V.4 Zusammenfassung**

Wie im Kapitel für den Leser / der Leserin ersichtlich wird, finden sich bezüglich der Themen, welche im Globalen Lernen behandelt werden sollen, unterschiedliche Meinungen und eine große Vielfalt. Einige Wissenschaftlerinnen sind der Ansicht, es sei sinnlos, einen fix konstruierten Themenkanon zu erstellen. Solange die globale Perspektive mitbedacht wird, eignen sich viele Themen für Globales Lernen. Dennoch wurden einige Themenkataloge genannt. Denn in Kapitel VII. werden im vierten Abschnitt diese Themenkataloge darauf untersucht werden, inwieweit Hinweise auf den Themenkomplex „Konflikte“ enthalten sind. Der globale Anspruch bezieht sich auch auf die methodische Umsetzung der Themen, damit ist eine größtmögliche methodische Vielfalt gemeint. Die Herausbildung von Kompetenzen stellt die Zielsetzung im Globalen Lernen dar. Wiederum wurden einige Kompetenzkataloge genannt, aus dem gleichen Grund weshalb die Themenkataloge genannt wurden.

## VI. Kritik am Globalen Lernen

### VI.1 Globales Lernen: „Alter Wein in neuen Schläuchen?“

„ ‚Globales Lernen‘ – alter Wein in neuen Schläuchen oder ein neues pädagogisches Konzept?“ (Weninger 2007) untersucht Globales Lernen „in hermeneutisch – begriffsanalytischer Weise auf seine begriffliche Konsistenz, auf seine pädagogische Legitimation sowie seinen Neuheitsanspruch“ (Weninger 2007: 2). In ihrem ersten Zwischenresümee streicht Edith Weninger die augenscheinliche Verwandtschaft mit der Entwicklungspädagogik bzw. der entwicklungspolitischen Bildung hervor. Ihrer Ansicht nach ist ein neues Element im Globalen Lernen ein geändertes Verhältnis zur Politik. VertreterInnen Globalen Lernens wären sich der Problematik im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Politik besser bewusst (vgl. Weninger 2007: 59 f.). Das zweite Resümee beinhaltet zunächst eine Kritik an der Konsistenz des Konzepts Globales Lernen. Edith Weninger stellt fest, dass die TheoretikerInnen Globalen Lernens „konsequent von ‚Globalem Lernen‘ als *einem* Konzept sprechen“ (Weninger 2007: 121, Hervorhebung im Original).

Sie hingegen äußert den Verdacht, dass es sich hierbei um kein stringentes Konzept handelt, sondern dass jede Theoretikerin und jeder Theoretiker Globalen Lernens ein anderes Konzept entwirft (vgl. Weninger 2007: 121). Ihr „Verdacht“ erweist sich als richtig ist aber nicht neu: Als (Gegen)beispiel kann an dieser Stelle die Beschreibung der unterschiedlichen Konzeptionen von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck hergenommen werden, welche die unterschiedlichen Konzeptentwürfe anschaulich beschreiben (vgl. Scheunpflug / Schröck 2000: 13 ff.). Diese Quelle findet sich auch im Literaturverzeichnis der Diplomarbeit von Edith Weninger (vgl. Weninger 2007: 145). Die Schwammigkeit bzw. Undeutigkeit der von den VertreterInnen Globalen Lernens gebrauchten Begrifflichkeiten weist Edith Weninger als nächsten Kritikpunkt auf (vgl. Weninger 2007: 121).

Als kritisch muss die Annahme von Edith Weninger betrachtet werden, dass Globales Lernen von den VertreterInnen desselben als „besser“ als andere Pädagogiken betrachtet wird bzw. von den VertreterInnen als „neues Paradigma für die gesamte Erziehungswissenschaft [bzw. als Allgemeinbildungskonzept, W.P.] postuliert“ (Weninger 2007: 60) werden würde. Als Gegenbeispiel kann Helmuth Hartmeyer mit einer Aussage am Ende seiner Dissertation zitiert werden: „Ich möchte [...] davor warnen, Globales Lernen zur Ultimo Ratio von Pädagogik hochzustilisieren“ (Hartmeyer 2007: 285). Und Hans Bühler verweist in Bezug auf eine angedachte internationale Implementierung eines Curriculums für Globales Lernen auf Gefahren für die kulturelle Vielfalt hin: „Vielfalt sollte nicht einem, wenn auch gut gemeinten Konzept von Globalität geopfert werden.“ (Bühler 1995: 6) Edith Weninger räumt jedoch ein,

dass diese Annahme auf sehr wackeligen Beinen steht, da die Aussagen der VertreterInnen Globalen Lernens widersprüchlich seien (vgl. Weninger 2007: 126). Die Annahme wäre so als Hypothese zu verstehen, aber nicht als gemeinsamer Standpunkt der VertreterInnen Globalen Lernens. So wird diese aufgestellte Hypothese von ihr falsifiziert, da sich vor Globalem Lernen schon andere Konzepte mit gesellschaftlichen Entwicklungen und der Reaktion auf diese auseinandersetzen (vgl. Weninger 2007: 126 f.). Sie kritisiert außerdem die starke moralische Konnotation im Globalen Lernen. Zu dieser würde sich ein starker Handlungsbezug hinzugesellen (vgl. Weninger 2007: 128). Dies würde darauf hindeuten, dass die von ihr untersuchte Literatur und Dokumente eher dem handlungstheoretischen Ansatz angehören und system- und evolutionstheoretische Schriften vernachlässigt wurden. Auf die Einschränkung der von ihr untersuchten Literatur hat Edith Weninger des Öfteren hingewiesen (u.a. am Ende der Arbeit, vgl. Weninger 2007: 130).

## **VI.2 Weitere Kritikpunkte**

Klaus Seitz benennt gesellschaftliche Strömungen welche dem Globalen Lernen noch aus anderen Gründen entgegenstehen: So wird Globales Lernen „von manchen Kritikern als irreführend, ideologisch oder inadäquat zurückgewiesen“ (Seitz 2002: 367).

Am einen Ende des Spektrums wären konservativ – traditionalistisch denkende und handelnde VertreterInnen zu nennen, welche „ihren“ Nationalstaat und die Stärkung desselben als wichtigste Aufgabe vorweisen, um im internationalen Wettbewerb politisch und ökonomisch gegen die Konkurrenz erfolgreich auftreten zu können. Am anderen Ende wären radikal „linke“ Kräfte zu nennen, die unter kommunitaristischen Positionen die Stärkung / „Empowerment der lokalen Basisbewegungen als Gegenkraft zu den ökonomischen Mächten, die hinter der Globalisierung stecken verfechten, und daher der ‚global education‘ eine ‚local education‘ entgegensetzen“ (Seitz 2002: 367). Hinsichtlich der bereits erwähnten Fähigkeit, durch Globales Lernen einer Herausbildung von Fundamentalismen begegnen zu können, warnt Hans Bühler, dass der Schuss auch nach hinten losgehen könnte: „Tragisch wäre, wenn in friedlicher Absicht durch globale Einsichten der Horizont für den/die einzelne/n so sehr erweitert würde, dass dabei Verunsicherung und, als hilflose Reaktion darauf, schließlich das große Bedürfnis nach Komplexitätsreduktion und damit nach Eindeutigkeit zustandekäme [sic!]“ (Bühler 1996: 200). Auch Hans Bühler nennt einige Gefahren, die sich entgegen der ursprünglichen Intention von Globalem Lernen ergeben können. Er befürchtet die Möglichkeit einer Uniformierung im Bildungswesen durch Globales Lernen, welche die kulturelle Vielfalt weltweit nicht aufnehmen kann und auch zu deren Zerstörung beitragen

könnte (vgl. Bühler 1996: 200). Darum hält er ein universal gültiges Curriculum für Globales Lernen für nicht sinnvoll (vgl. Bühler 1996: 203).

### **VI.3 Zusammenfassung**

Die Kritik von Edith Weninger lässt kein gutes Haar am Globalen Lernen. Sie kritisiert begriffliche Schwammigkeiten, die ob der Vielfalt der verschiedenen Konzeptionen gegeben sind. Die Annahme, dass Globales Lernen „besser“ als andere Bildungskonzepte sei, wäre schon von vornherein zu falsifizieren gewesen.

Hans Bühler befürchtet durch Globales Lernen eine Verengung hinsichtlich der kulturellen Vielfalt, welche im Globalen Lernen nicht aufgenommen werden könne und spricht sich gegen ein universal gültiges Curriculum aus. Der zweite Kritikpunkt behandelt die individuellen Aufnahme- und Verarbeitungskapazitäten der einzelnen Individuen. Hans Bühler kann sich vorstellen, dass durch Globales Lernen erst recht Individuen überfordert werden könnten und in weiterer Folge dankbar für Komplexitätsreduktion sind.

Der Kritikpunkt von Edith Weninger bezüglich der Schwammigkeiten und vor allem die schlecht überschaubare Vielfalt von Konzeptionen Globalen Lernens werden vom Verfasser dieser Diplomarbeit geteilt. Aus diesem Grund erfolgt in Kapitel XIII. die friedensorientierte Definition Globalen Lernens. Im achten Kapitel werden außerdem die Kritikpunkte Hans Bühlers in den Eckpunkten der friedensorientierten Definition mitbedacht.

## VII. Friedenspädagogische Dimensionen Globalen Lernens

### VII.1 Werner Wintersteiners Verständnis von Globaler Bildung / Globalem Lernen

Werner Wintersteiner, Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge am Institut für Germanistik an der Universität Klagenfurt, hat in seiner Habilitation „Pädagogik des Anderen, Bausteine für eine Friedenspädagogik der Postmoderne“ (Wintersteiner 1999) das fünfte Kapitel unter dem Titel „Sternenstaub“ dem Globalen Lernen bzw. der „Globalen Bildung“, wie er sie nennt, gewidmet, wobei er die beiden Begriffe im gleichen Sinn verwendet (vgl. Wintersteiner 1999: 232). Im ersten Teil, in „Sternenstaub“ beschreibt er „[d]ie Entwicklung des globalen Bewußtseins“ (Wintersteiner 1999: 237 – 287), der zweite Teil handelt von „[g]lobale[r] Bildung als Aufgabe der Friedenspädagogik“ (Wintersteiner 1999: 288 – 367).

Johan Galtung verfasste das Vorwort. Auch wenn Johan Galtung den Themenbereich Globales Lernen bzw. Globale Bildung nicht explizit erwähnt, lobt er Werner Wintersteiners Werk als erstes Buch, „das mit friedenspädagogischer Absicht Kultur als Schlüsselkonzept für Frieden und Gewalt sowie Globalisierung als Schlüsselstruktur der heutigen Welt thematisiert. [...] Zentral in diesem Buch ist das Konzept des Anderen, den es mit Respekt zu behandeln gilt. Die Methode ist der Dialog“ (Galtung: 1999: 10). Die Pädagogik kommt im Zusammenhang mit der Zielsetzung, eine „Kultur des Friedens“ erreichen zu wollen, zum Zug: „Viel ist in bezug [sic!] auf eine Kultur des Friedens geschehen, noch viel mehr wird getan werden. Diese kann im Geiste einer dialogischen Pädagogik gelehrt werden“ (Galtung 1999: 10).

Vorab kann festgestellt werden, dass die Überlegungen von Werner Wintersteiner einige Elemente aus dem Werk von Johan Galtung beinhalten. Dem Leser / der Leserin dieser Diplomarbeit werden daher einige Parallelen zwischen den in diesem Abschnitt vorgestellten Überlegungen von Werner Wintersteiner und jenen von Johan Galtung im neunten Kapitel auffallen.

Werner Wintersteiner ist beim Thema Globalität der Meinung, dass sich die globale Sichtweise sowieso von alleine durchsetzen wird (vgl. Wintersteiner 1999: 232). „Es kommt nicht so sehr darauf an, daß wir global denken, sondern welche globale Sichtweise wir entwickeln. [Es] muß die globale Bildung unbedingt um eine friedenspädagogische Komponente erweitert werden. Da die Globalisierung angesichts der heutigen gesellschaftlichen Bedingungen, technischen Möglichkeiten und militärischen Ambitionen eine neue, unerhört bedrohliche Gefahr von Welt-Kriegen bedeutet, muß die Erhaltung und die Förderung des Friedens, damit auch die Erziehung zum Frieden, zu einer globalen

Verantwortung für den Frieden, eine zentrale Aufgabe werden“ (Wintersteiner 1999: 232, Hervorhebungen im Original).

Er identifiziert drei globale Bedrohungsdimensionen: „die militärische, v.a. die atomare Drohung [...] die ökologische Drohung [...] Armut und Elend“ (Wintersteiner 1999: 233).

Werner Wintersteiner will die Konzentration auf diese Bedrohungen keineswegs als „Katastrophenkunde“ pädagogisch umgesetzt wissen, wie dies in der Vergangenheit, vor allem im Umgang mit der atomaren Bedrohung geschehen ist (vgl. Wintersteiner 1999: 233 f.). Gemeinsame Gefährdungen, die alle Menschen betreffen, schaffen auch positive Wirkungen, so auch ein Bewusstsein von der Gemeinsamkeit und Einheit aller Menschen. Ein Beispiel für diesen Vereinheitlichungsprozess sieht Werner Wintersteiner in den Menschenrechten, welche immer weiter ausgebaut werden würden (vgl. Wintersteiner 1999: 234). Außerdem sieht er in den globalen Bedrohungen im Zeitalter der Globalisierung eine „Herausforderung für einen neuen zivilisatorischen Sprung“ (Wintersteiner 1999: 235). Eine Bedingung für die neue Form der Zivilisierung des Zusammenlebens der Menschen sieht er in der Zurückdrängung von Krieg und Gewalt. Die Arbeit an einer „Kultur des Friedens“ ist für dieses Unterfangen unersetzlich. „Globale Friedenserziehung muß sich als Bestandteil einer Bewegung für eine ‚Kultur des Friedens‘ verstehen, die an den Voraussetzungen für eine nichtkriegerische Gesellschaft arbeitet“ (Wintersteiner 1999: 235).

Werner Wintersteiner orientiert sich in seiner Auffassung von Globaler Bildung u.a. am Lernziel –Katalog des Schweizer Forum „Schule Für Eine Welt“, welchem im deutschsprachigen Raum eine Pionierfunktion bei der Etablierung Globalen Lernens beigemessen werden kann und dessen Wert für ihn „kaum zu überschätzen sei“ (Wintersteiner 1999: 301) Die vier Leitideen des Forum mit dem Verweis auf die zu fördernden Fähigkeiten (wobei Globales Lernen nicht explizit erwähnt wird; der zentrale Begriff von dem in diesem Katalog ausgegangen wird ist „Bildung“) lauten folgendermaßen:

„1. Bildungshorizont erweitern

*Bildung fördert die Fähigkeit, die Einheit der menschlichen Gesellschaft, die globalen Zusammenhänge und die eigene Position und Teilhabe daran wahrzunehmen.*

2. Identität reflektieren – Kommunikation verbessern

*Bildung fördert die Fähigkeit, aus der Sicherheit der eigenen Identität heraus mit anderen Menschen in offenen Kontakt zu treten, die Welt auch aus der Sicht anderer zu betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb der globalen Gesellschaft Urteile zu bilden.*

### 3. Lebensstil überdenken

*Bildung fördert die Fähigkeit, eigene Entscheidungen, eigenes Handeln (oder Nichthandeln) im Hinblick auf die globale Gesellschaft, die sozialen und ökologischen Folgen und die Auswirkungen für die Zukunft zu reflektieren.*

### 4. Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten

*Bildung fördert die Fähigkeit, auf der Basis von Erfahrungen lokalen Handelns als Mitglieder der globalen Gesellschaft und in Zusammenarbeit mit anderen auch Einfluss im Hinblick auf die Bewältigung globaler Herausforderungen (Entwicklung, Umwelt, Frieden, Menschenrechte) auszuüben“ (Globales Lernen 1996, zitiert nach Wintersteiner 1999: 301, Hervorhebungen im Original).*

Werner Wintersteiner bescheinigt diesem Katalog lobende Worte als wichtigen Impuls für den deutschsprachigen Raum (vgl. Wintersteiner 1999: 301). Dennoch ergeben sich in seiner friedenspädagogisch orientierten Analyse drei Kritikpunkte, welche sich alle um die seiner Meinung nach „zu harmonischen Vorstellungen von der ‚Einheit‘ der Welt“ (Wintersteiner 1999: 302) drehen: „*Die behauptete Einheit der Welt existiert nicht.*“ (Wintersteiner 1999: 302, Hervorhebung im Original) Damit kritisiert er die schon im Namen des Forums enthaltene Behauptung der „Einen Welt“. Er schreibt in diesem Zusammenhang vom „*Mythos von der ‚Einen Welt‘*“ (Wintersteiner 2000: 6 Hervorhebung im Original). Weltgesellschaft würde in diesem Zusammenhang als Schicksalsgemeinschaft aufgefasst und auch so artikuliert werden. Diese imaginierte „Schicksalsgemeinschaft“ ist in einem politischen Sinn nicht vorhanden (vgl. Wintersteiner 2000: 7). Der Appellcharakter der „Einen Welt“ bezieht sich auf die Notwendigkeit für die Menschheit, mit einer Stimme zu sprechen. Er begegnet jedoch dieser „idyllisierend[en] Sichtweise“ (Wintersteiner 1999: 303) mit dem Verweis auf die vorhandene Uneinigkeit der Menschen, denn es sind „gerade die globalen Überlebensprobleme, [welche] die Menschen entzweien“ (Wintersteiner 1999: 303). Der Mythos könnte die Gefahr mit einschließen, die in der Welt bestehenden Widersprüche aus den Augen zu verlieren (vgl. Wintersteiner 2000: 6).

Der zweite Kritikpunkt von Werner Wintersteiner ist ein Motivationspunkt für diese Diplomarbeit. Im folgenden begründet Werner Wintersteiner eine Behauptung, die von vielen VertreterInnen Globalen Lernens zumindest zum Zeitpunkt dessen Habituation zu wenig Beachtung gefunden hat: „*Der Prozess des weltweiten Austausches und der weltweiten Zusammenarbeit ist viel konfliktreicher, als er dargestellt wird*“ (Wintersteiner 1999: 303, Hervorhebung im Original). Der Prozess der Vereinheitlichung der Welt wird laut Werner Wintersteiner nicht per se als harmonisch vonstatten gehen. Ganz im Gegenteil:

Globalisierungsprozesse stellen die Bühne für alle möglichen Interessengegensätze dar, seien diese nun politisch, ökonomisch oder kulturell motiviert. Dadurch ist eine Zunahme von Konflikten zu konstatieren (vgl. Wintersteiner 1999: 303). „Kultur“ im Singular habe noch immer große Beliebtheitswerte. Beim Plural des Begriffs, also „Kulturen“ und dies sei gleichbedeutend mit den „Anderen“, eine oftmals negative Konnotation derselben (vgl. Wintersteiner 2009: 22). So hält Werner Wintersteiner fest: „Die Untersuchung der faktischen Globalisierung zeigt, dass wir uns eher auf die Zunahme von Konflikten statt auf ihr Verschwinden gefasst machen müssen“ (Wintersteiner 2000: 8).

Werner Wintersteiners Schlussfolgerung lautet eindeutig: „Globale Bildung ist in hohem Maße Erziehung zum Konflikt“ (Wintersteiner 1999: 303) und „[e]s geht aus friedenspädagogischer Sicht um die Ausbildung der Bereitschaft zum gewaltfreien Umgang mit der Vielfalt und zur Suche nach kreativen Möglichkeiten für den Umgang mit Konflikten“ (Wintersteiner 2000: 9).

Den Identitätsbegriff ortet er noch als dritte Schwachstelle in den Leitzielen des Schweizer Forums: „*Die Gegenüberstellung von eigener Identität und Kontakt mit anderen scheint mir [Werner Wintersteiner, W.P.] mechanistisch zu sein*“ (Wintersteiner 1999: 303, Hervorhebung im Original). Hierbei rekurriert er auf die zweite Leididee des Forums und kritisiert dieses als Stufenkonzept der Identitätsbildung: Erst wenn die eigene Identität gesichert sei, ist es möglich andere Menschen offen zu kontaktieren (vgl. Wintersteiner 1999: 303 f.). Werner Wintersteiner plädiert in diesem Zusammenhang für ein prozessorientiertes Konzept der Identitätsbildung: „In Wirklichkeit ist Identitätsbildung jedoch kein abgeschlossenes Stadium der Persönlichkeitsentwicklung, sondern ein permanenter Prozeß, der eben durch den ‚offenen Kontakt‘ zustande kommt, durch den die eigene Identität ständig verändert und neu akzentuiert wird“ (Wintersteiner 1999: 304). Werner Wintersteiner betont die Notwendigkeit, „‚Globales Lernen‘ als globales Projekt anzugehen“ (Wintersteiner 2000: 9) In der Erfüllung Globalen Lernens als globales Projekt ist es erst möglich die „Pädagogik des Anderen“ als Konzept und als neue Qualität und wichtige Bedingung im Globalen Lernen zu verankern (vgl. Wintersteiner 2000: 9). Er weist jedoch auf die Prägung Globalen Lernens als ausschließlich westliches Programm hin. Diese Prägung ist kein Zufall, denn die Geschichte zeigt, dass Weltvorstellungen immer auch mit Ansprüchen zu Weltmacht verbunden waren, und hierbei besteht auch die Gefahr, dass Globales Lernen (unfreiwillig) dasselbe Schicksal ereilen könnte (Wintersteiner 1999: 304). „Auf den Führungsebenen von Wirtschaft, Verwaltung und Politik werden Qualifikationen wie Denken in weltweiten Zusammenhängen, Kenntnisse der Besonderheiten anderer Kulturen, die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog

und zur interkulturellen Kooperation – alles, was den Vorkämpfern Globalen Lernens teuer ist – immer wichtiger“ (Wintersteiner 1999: 304). Werner Wintersteiner folgt mit dieser Warnung: „Wenn Globale Bildung auf die Befähigung der SchülerInnen der westlichen Zivilisation reduziert wird, die Probleme der Menschheit auf westliche Weise ‚in den Griff zu bekommen‘, gerät eine sich selbst progressiv verstehende Pädagogik unfreiwillig in den Sog neokolonialer Weltbeherrschungsträume“ (Wintersteiner 1999: 305).

Werner Wintersteiner benennt vier Verwendungsweisen für den Begriff „global“, die sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern auch miteinander kombinierbar sind (vgl. Wintersteiner 1999: 308): Die erste Verwendungsweise von „global“ meint den wörtlichen Gehalt des Begriffs, global im Sinne von weltweit und die weltweiten Interdependenzen, die in den verschiedenen Feldern wie Ökonomie und Politik zu erkennen sind (vgl. Wintersteiner 1999: 308). Die zweite Verwendungsweise meint mit „global“ „*allumfassend*, was nicht auf die totalisierende Perspektive der technologischen Vernunft, sondern auf die Vielfalt der Fragen und Themenfelder abzielt“ (Wintersteiner 1999: 308, Hervorhebung im Original). Die dritte Verwendungsweise impliziert eine angedachte Änderung unseres wissenschaftlichen Denkens und unserer wissenschaftlichen Vorgehensweise in Richtung Ganzheitlichkeit und holistischem Denken (vgl. Wintersteiner 1999: 308). Die vierte, „kosmische“ Verwendungsweise von „global“ zielt auf die spirituelle Dimension hinsichtlich einer Verbundenheit mit anderen Menschen bzw. der Natur im allgemeinen ab (vgl. Wintersteiner 1999: 308) und versucht „wissenschaftliches und mythisches Denken zu ‚versöhnen‘ und als gemeinsame Basis für eine komplexe Weltsicht zu nutzen“ (Wintersteiner 1999: 308 f.).

Werner Wintersteiners friedenspädagogische Definition von Globalem Lernen, aus einer westlichen Perspektive heraus formuliert lautet schlussendlich folgendermaßen:

„1. In der Ära weltweiter Kriege muß Globale Bildung zur Friedenserziehung werden, wie auch Friedenspädagogik in Zeiten der wirtschaftlichen Globalisierung zu einem weltweiten Konzept finden muß. ‚Globale Friedenserziehung‘ fokussiert auf den Gesichtspunkt von Krieg und Gewalt im Globalen Maßstab und versucht, die Jugendlichen dazu befähigen, dazu einen bewußten und verantwortungsvollen Standpunkt einzunehmen.

2. ‚Globale Friedenserziehung‘ wird dieses Ziel nur erreichen können, wenn sie sich als Erziehung zu einer ganzheitlichen Persönlichkeit versteht. Die Solidarität mit anderen wird nur Menschen gelingen, die selbst ermutigt und gestärkten [sic!] werden. Nur wer die Erfahrung gemacht hat, von der eigenen Gruppe getragen zu sein, wird bereits sein, auch selbst ‚weltbürgerlichen [sic!] Verantwortung‘ zu tragen.

3. Die Lernfelder der 'globalen Friedenserziehung' sind nicht einfach 'globale Fragen', sondern der globale Aspekt aller Fragen, besser: das Zusammenspiel lokaler und globaler Aspekte in allen Fragen. So wird verhindert, daß man zwar globale Probleme thematisiert, nicht aber das Problem der Globalität.

4. 'Globale Friedenserziehung' bleibt kritisch gegenüber den Verwendungsweisen des Begriffs 'global', sie lehrt das Mißtrauen gegenüber einem hegemonialen globalen Diskurs, der das Konkrete, Lokale, Individuelle negiert oder unterwirft.

5. 'Globale Friedenserziehung' hat darüber hinaus eine 'spirituelle' Dimension, die es ihr ermöglicht, über die Gegenwart hinauszublicken und die Macht des Faktischen zu überwinden. Sie ist nie nur Aufarbeitung von bestehendem Wissen, sondern immer auch Produktion neuen Wissens, sie ist 'Zukunftslernen'.

6. 'Globale Friedenserziehung' erschöpft sich nicht in der Erarbeitung von Einsichten und im Wandel von Einstellungen. Sie ist immer auch Erziehung zum Handeln, und zwar durch Handeln. Sie schafft die Handlungsräume, die sie benötigt, dadurch, daß sie sie in Anspruch nimmt.“ (Wintersteiner 1999: 309 f.).

## **VII.2 Konflikte und Gewalt weltweit**

Werner Wintersteiners Aussage von der Disharmonie bzw. Konflikthäufigkeit im Vereinheitlichungsprozess der Welt, die im Gegensatz zur von manchen VertreterInnen Globalen Lernens behaupteten harmonisch dargestellten „Einen Welt“ steht, ist, wie schon erwähnt, ein Motivationspunkt für diese Diplomarbeit.

Wolfgang Dietrich ortet zunächst eine prinzipielle Sehnsucht nach Orientierung und Bezugspunkten bei den Menschen. Nationalistische Vorstellungen können diese Bezugspunkte in Form von Mythen und Erzählungen bereitstellen (vgl. Dietrich 2002: 59). Hier liegt aber die Gefahr in Form eines Paradoxons, denn während „der Nationalismus blüht [müssen] der Nationalstaat und das Völkerrecht, welches er hervorgebracht hat, Macht und Kontrolle innerhalb des Systems abgeben. Dieses Paradoxon ist gefährlich, denn es provoziert direkte Gewalt in und zwischen den Gesellschaften und ihren orientierungslosen Mitgliedern“ (Dietrich 2002: 59) und konterkariert dadurch die Auffassung von einer harmonischen „Einen Welt“.

Die schlimmste Nichtlösung von Konflikten stellen Kriege dar, welche mit massiver physischer und psychischer Gewalt einhergehen (obwohl auch Manifestationen struktureller Gewalt zwar als weniger sichtbar aber gleichsam destruktiv betrachtet werden können). Der klassische inter – staatliche Krieg, der seit dem Westfälischen Frieden von 1648 bis zum Ende

des 2. Weltkriegs die vorherrschende Kriegskonstellation darstellte, wird vor allem seit dem Ende des Kalten Krieges von einem neuen Typus von Kriegen abgelöst, der mit dem von Mary Kaldor (Kaldor 2000) und Herfried Münkler (Münkler 2005) gebrauchten Terminus „Neue Kriege“ erfasst werden kann: Hierbei wird auch die Institution Krieg von Globalisierungsprozessen erfasst; so setzen bspw. paramilitärische Einheiten vor allem in vielen afrikanischen Ländern Gewalt gegen die eigene Bevölkerung bzw. staatliche Strukturen ein und beuten die Rohstoffe des eigenen Landes aus. Diese Rohstoffe werden auf internationalen Märkten gerne angenommen und die Abbaumethoden und –bedingungen von der Nachfrageseite selten nachgefragt (z.B. sogenannte Blutdiamanten). Durch diese lukrative Finanzierungsmethode kann diese Form der „Neuen Kriege“ über einen langen Zeitraum geführt werden (vgl. Kaldor 2000: 144 ff.). Eine andere Form der „Neuen Kriege“ stellt ein international agierender Terrorismus dar, wobei die bekannten Anschläge vom 11. September 2001 einen Höhepunkt dieser neuen Form der Kriegsführung darstellen. Bedingt vor allem durch kommunikationstechnologische Fortschritte und der Macht der Bilder lassen sich diese asymmetrisch geführten Kriege gegen einen zwar militärisch übermächtigen staatlichen Gegner führen, die psychische Zerstörungskraft des Terrorismus auf die von Anschlägen betroffene Bevölkerung ist mit relativ billigen und einfachen Mitteln zu erreichen (vgl. Münkler 2005: 198 ff.), während manche Staaten in ihrem „Kampf gegen den Terror“ zunehmend demokratische Grundrechte der eigenen Bevölkerung einschränken oder irrational geführte Kriege gegen den falschen Gegner beginnen.

Auch Erklärungsmuster für die geänderte Lage nach 9/11 haben sich geändert: „Since September 11th and the onset of the 'global war on terrorism', politicization along religious and civilizational fault-lines has emerged into the foreground“ (Graf / Kramer / Nicolescou 2006: 56). Samuel P. Huntington, unter anderem Harvard – Professor und Berater des US – Außenministeriums schaffte es mit seinem Band „Kampf der Kulturen“ (Huntington 2006) zu internationaler Aufmerksamkeit. Er teilt in diesem Buch alle Menschen dieser Welt in von ihm definierte Kulturkreise bzw. Zivilisationen ein, die sich feindlich gegenüberstehen würden. Das Primat der Kultur erklärt sich laut Huntington aus einer Abkehr bisher gültiger Ideologien, vor allem seit dem Ende des Kalten Krieges. Vor allem der „islamische“ und der „westliche“ Kulturkreis würden sich nicht verstehen (vgl. Huntington 2006: 334 ff.).

Die Theorie vom „Kampf der Kulturen“ führte zu Kritik. So auch von Werner Wintersteiner. Er kritisiert, dass Samuel P. Huntington konsequent aus einer US – amerikanischen machtpolitischen Sichtweise schreibt, die aus Gründen der Einfachheit halber bestimmte Regionen dieser Erde einfach zu Kulturkreisen zusammenfasst. Eine friedliche Lösung dieser

konfliktbehafteten Weltbeziehungen zwischen den Huntington'schen Zivilisationen erscheint diesem nicht möglich, daher der Titel des Buches. Lösungen sieht Samuel P. Huntington nur aus der realistischen Theorie der internationalen Beziehungen und hier ist der Faktor Macht entscheidend. Anderen als dem „westlichen“ Kulturkreis spricht er Werte wie Demokratie oder Menschenrechte einfach ab (vgl. Wintersteiner 1999: 248 ff.). „Huntingtons Thesen sind eine Form von Rassismus in Zeiten der Globalisierung“ (Wintersteiner 1999: 254) bringt Werner Wintersteiner seine Kritik auf den Punkt.

Im Kontext mit dem Werk von Johan Galtung wird der Leser/die Leserin feststellen, dass sich auch dieser in seinen jüngsten Theorien der Kultur als Hauptkategorie bedient und ebenso wie Samuel P. Huntington Zivilisationen bzw. Kulturkreise definiert und deren Kosmologien bzw. Tiefenstrukturen analysiert. Johan Galtung spielt aber im Gegensatz zu Samuel P. Huntington die einzelnen „Kulturen“ nicht gegeneinander aus und ist in seiner praktischen Arbeit als Friedensarbeiter an einer konstruktiven, d.h. gewaltlosen Konfliktlösung bzw. – transformation interessiert, wie noch zu sehen sein wird.

### **VII.3 „Kultur des Friedens“**

Aus der vorhergegangenen Darstellung über Konflikte und Gewalt weltweit im vorigen Abschnitt wird deutlich, dass sich die Wissenschaft im Zeitalter der Globalisierung zunehmend mit dem Feld der Kultur in ihrer Analyse über Gewalt, Konflikt und Krieg befassen muss. Im „Kampf der Kulturen“ von Samuel P. Huntington stellt Kultur die entscheidende Komponente dar, warum die Welt nicht friedlicher wird. Die Bereitschaft zu Krieg und Gewalt ist in den Köpfen der Menschen verankert. Um die Welt in Richtung mehr Frieden zu bewegen, muss daher an einer „Kultur des Friedens“ gearbeitet werden. Das Gründungsdokument der UNESCO umfasst in ihrer Präambel als ersten Satz (vgl. Wintersteiner 1999: 95) folgende Aussage: „[D]a Kriege im Geiste der Menschen entstehen, [müssen] auch die Bollwerke des Friedens im Geiste der Menschheit errichtet werden [...]“ (UNESCO 1945: zitiert nach Wintersteiner 1999: 95). Dieser Satz(teil) wurde im Laufe der Zeit erweitert (vgl. Wintersteiner 1999: 96). Der Erziehung wird beim Vorhaben, an der „Kultur des Friedens“ mitzuarbeiten, eine große Rolle zugewiesen. Werner Wintersteiner weist darauf hin, dass bei der „Kultur des Friedens“ weder eine bestimmte z.B. die westliche Kultur, gemeint ist oder gar friedliche Nationalstaaten gemeint sind. In der Beschäftigung mit der „Kultur des Friedens“ konstatiert Werner Wintersteiner, dass dabei tiefenkulturellen Elementen zu wenig Beachtung beikommen würde. Dieses Manko ortet er vor allem in den Bemühungen einer zivilen Konfliktlösungserziehung, welche als Instrument wahrgenommen wird, zu einer „Kultur des Friedens“ beizutragen (Wintersteiner 1999: 98 f.).

## **VII.4 Globales Lernen und Konflikt**

Die Kritik von Werner Wintersteiner stammt größtenteils aus dem Jahr 1999. Daher werden im Folgenden aktuellere Arbeiten zu Globalem Lernen bzw. die im fünften Kapitel dargestellten Themen- und Kompetenzkataloge auf die Verweishäufigkeit in Bezug auf die Begrifflichkeit „Konflikt“ hin überprüft.

Bevor dies geschieht wird noch der Konfliktbegriff Erwähnung finden, ist er doch für den weiteren Verlauf dieser Arbeit von großer Bedeutung, vor allem im Hinblick auf Johan Galtung, welcher sich mit Konflikten sowohl theoretisch als auch praktisch auseinandersetzt. Es folgt eine kurze Darstellung des Konfliktbegriffs, so wie er bis zu den Arbeiten Johan Galtungs zu verstehen ist und sich auch mit Johan Galtung größtenteils deckt. Thorsten Bonacker und Peter Imbusch nennen den „Konfliktbegriff eine[n] der schillerndsten und widersprüchlichsten (z.T. in logisch inkonsistenter Weise verwendeten) Begriffe der Sozialwissenschaften“ (Bonacker / Imbusch 2006: 67). Im alltäglichen Gebrauch wird der Begriff „Konflikt“ oftmals mit negativen Attributen wie destruktiv, bedrohlich etc. in Verbindung gebracht. Wichtig in diesem Zusammenhang aber ist, dass ein Konflikt an sich nichts Negatives darstellt, ja ein Konflikt bzw. die konstruktive (Auf)lösung oder Transformation desselben positive, erwünschte Folgen hat. Die meisten Konflikte würden ohnehin friedlich gelöst werden, dies wird oftmals übersehen (vgl. Bonacker / Imbusch 2006: 75). Wissenschaft beschäftigt sich mit einer positiven Sichtweise von Konflikten und deren Folgen in Theorien, welche Konflikte als normale soziale Phänomene ansehen und die „integrative Funktion von Konflikten“ (Bonacker / Imbusch 2006: 76) betonen. Wieder andere Autoren wie Ralf Dahrendorf verweisen im Zusammenhang mit „Konflikt als Förderer des sozialen Wandels“ (Bonacker / Imbusch 2006: 77) auf eine fast gänzliche positive Funktion von Konflikten.

In Neda Forghani – Aranis Auflistung der durch Globales Lernen zu erreichenden Schlüsselkompetenzen findet sich unter den Sozialkompetenzen die „Konfliktfähigkeit“ (vgl. Forghani – Arani 2005: 8). Im KMK- Orientierungsrahmen, welcher die zu erreichenden Kernkompetenzen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ vorgibt wird unter der Handlungsperspektive als 9. Kompetenz **„Verständigung und Konfliktlösung [:] Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden“** (Schreiber 2007: 39, Hervorhebung im Original) definiert. Bei den Themenbereichen wird an 16. Stelle „Frieden und Konflikt“ als Themenbereich genannt (vgl. Schreiber 2007: 40). Jörg – Robert Schreiber betont im Umgang mit ausufernder Komplexität die Notwendigkeit des „Einüben[s] einer konstruktiven

Streitkultur, [welche] sich für das Globale Lernen beim Anblick der auf uns zutreibenden Eisberge der Komplexität auf[drängt]“ (Schreiber 2010: 41). Eine „konstruktive[] Streitkultur“ (Schreiber 2010:41), „Konfliktfähigkeit“ (Forghani – Arani (2005: 8) und „Konfliktlösungen“ (Schreiber 2007: 39) werden im Kontext Globalen Lernens bei den zu vermittelnden Kompetenzen / Fähigkeiten genannt. Einzig Christian Graf – Zumsteg benennt in seinem Fähigkeitenkatalog „d[ie] Fähigkeit des Erkennens und der **gewaltfreien** Bewältigung der dabei auftretenden Konflikte und Interessengegensätze“ (Graf – Zumsteg 1995: 27, nach Forghani – Arani 2001: 107, Hervorhebung W.P.) die gewaltfreie Komponente bei der Bewältigung von Konflikten.

### ***VII.5 Globales Lernen und Friedenspädagogik im Vergleich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede***

Historisch betrachtet besteht eine Verbindung zwischen „eine[r] aus der Not der Zeit geborene[n] Friedenssehnsucht [...] mit Vorstellungen von der Erziehbarkeit und Perfektibilität des Menschen“ (Wulf 2007: 2) seit den Denkern des antiken Griechenlands. So entstand die Idee, Menschen hin zu mehr Frieden erziehen zu wollen. Friedenserziehung in seiner allgemeinsten Definition lautet gemäß dem deutschen Duden (in der online Fassung) folgendermaßen: „Friedenserziehung [...] ist die ‚auf eine friedliche Lösung von Konflikten ausgerichtete Erziehung.‘“ (online Fassung Duden, zitiert nach Jäger 2006: 537) Uli Jäger verweist folgend in einer Fußnote darauf, dass die beiden Begriffe „Friedenspädagogik“ und „Friedenserziehung“ oftmals synonym gebraucht werden (vgl. Jäger 2006: 537). Friedenserziehung erkennt und behandelt nicht nur direkte Formen von Gewalt, sondern weitete ihren Horizont seit den Anfängen der kritischen Friedensforschung der 1960er Jahre aus: Hier fällt der Name Johan Galtung, der mit seiner Theorie der strukturellen Gewalt auf die strukturelle Komponente von Gewaltbeziehungen hingewiesen hat (vgl. Wulf 2007: 3). Die globale Perspektive spielt in der „neueren“ Friedenserziehung eine Rolle, wenn eine Möglichkeit zur Überwindung von Ohnmachtserfahrungen darin bestehen kann, „Mangelerfahrungen aus dem eigenen Leben in Abhängigkeit von den großen Weltproblemen zu sehen. [...] So kann es der Erziehung gelingen, über die Vermittlung relevanter Erkenntnisse hinaus zu Einstellungsveränderungen und zu politischem Engagement zu führen[.][...] Ihre Ergänzung durch die praktische Politik und durch friedensrelevantes Handeln ist unerlässlich“ (Wulf 2007: 4) Die internationale Dimension bzw. Implementierung der Friedenserziehung lässt, bedingt durch die unterschiedlichen Bedingungen, in sogenannten Entwicklungsländern und sogenannten Industrieländern unterschiedliche Strategien erkennbar werden. Während die nationale Entwicklung des jeweiligen sogenannten

Entwicklungslandes in sozialer und ökonomischer Hinsicht im Vordergrund steht, zeichnet sich Friedenserziehung in sogenannten Industrieländern durch einen kritischen Blick auch auf die Rolle und Einfluss der eigenen Gesellschaft aus (vgl. Wulf 2007: 3).

Uli Jäger und Günther Gugel, beide am Institut für Friedenspädagogik in Tübingen tätig, haben sich in ihren Arbeiten mit Schnittstellen von Friedenspädagogik / Friedenserziehung und Globalem Lernen auseinandergesetzt. Beiden ist auch für die Ausarbeitung von didaktischen Materialien in diesem Bereich zu danken. Das Feld der Friedenspädagogik kann nach Uli Jäger folgendermaßen erfasst werden: „Friedenspädagogik konstituiert sich in ihren aktuellen Formen und Ansätzen über die grundlegende *Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Erziehung, Gewaltbereitschaft und Friedensfähigkeit*“ (Jäger 2006: 540, Hervorhebung im Original). Ziel der Friedenspädagogik ist, eine „Kultur des Friedens“ zu erreichen bzw. zu dieser beizutragen (vgl. Jäger 2006: 537) Genauso sieht es auch Hans Bühler, denn auch er fragt nach einer Kultur des Friedens und den Zusammenhang derselben mit Globalem Lernen (vgl. Bühler 1995). In einer Aufzählung von friedenspädagogischen „Basics“ werden einige Überschneidungen mit Globalem Lernen sichtbar. Die friedenspädagogischen Basics nach Günther Gugel und Uli Jäger lauten:

- „ **Verknüpfung von Mikro-, (Meso-) und Makroebene** [...]
- Ganzheitlichkeit** [...]
- Perspektivenwechsel** [...]
- Differenzierung des Friedensbegriffes** [...]
- Kritischer Gewaltbegriff** [...]
- Denken in Alternativen** [...]
- Selbstreflexion** [...]
- Wissenschaftsbezug** [...]
- Perspektivität** [...]
- Gewaltfreiheit** [...]
- Langfristigkeit** [...]
- Kontextabhängigkeit** [...]
- Weg – Ziel – Homogenität** [...]“ (Gugel / Jäger 2007: 12 f., Hervorhebungen im Original).

Gemeinsamkeiten (in den Problemlagen) zwischen der Friedenspädagogik und dem Globalen Lernen sind gegeben. So stellt sich auch für die Friedenspädagogik die Frage nach dem Verhältnis von Friedenserziehung und Politik (vgl. Jäger 2006: 543). Das Dilemma der Nichterkennbarkeit von kurzfristigen Erfolgen und Erträgen von Friedenspädagogik (so konzentriert sich die Friedenserziehung in ihrer Arbeit auf Bewusstseinsveränderung in Richtung friedlicher sozialer Nachhaltigkeit, ohne dass die Welt spürbar friedlicher geworden

wäre bzw. gewaltvolle Strukturen sich verändert hätten) (vgl. Jäger 2006: 534) und Globalem Lernen vereint die beiden pädagogischen Felder.

Auch die Friedenserziehung passt sich globalen Veränderungslagen an. Hierbei wird eine Schnittstelle mit den Zielsetzungen Globalen Lernens sichtbar: „Friedenserziehung heißt heute, dass sich der Staatsbürger auch bis zu einem gewissen Grad zum Weltbürger weiterbilden muss“ (Sutor: 2003, zitiert nach Jäger 2006: 545). Eine explizite Erwähnung von Globalem Lernen findet sich im friedenspädagogischen Teil des umfassenden Sammelbands „Friedens- und Konfliktforschung“ von Peter Imbusch und Ralf Zoll: Hierbei wird Globales Lernen „als pädagogische Antwort auf die weltweiten Globalisierungstendenzen verstanden“ (Jäger 2006: 547). Außerdem wird ein neuer Ansatz vorgestellt, welcher zum Globalen Lernen dazukommt; die Konfliktlösungserziehung (vgl. Jäger 2006: 547).

Konkreter erfolgt die Auseinandersetzung mit Globalem Lernen in einem vom Tübinger Institut für Friedenspädagogik herausgegebenen Band mit dem Titel „Frieden gemeinsam üben: Didaktische Materialien für Friedenserziehung und Globales Lernen in der Schule“. Die Auffassung von Globalem Lernen der beiden Autoren bezieht sich großteils auf den handlungstheoretischen Ansatz von VENRO (vgl. Gugel / Jäger 2007: 14). Im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff tauchen im Globalen Lernen bisher noch nicht erwähnte Elemente auf. „Friedenskompetenz“ ist dabei eines von drei Kernbestandteilen der praktischen Friedenserziehung, welche wiederum Parallelen zum Globalen Lernen erkennen lässt. Der Fähigkeitsbegriff spielt im zweiten Bestandteil, der „Friedensfähigkeit“ eine Rolle. Und die Handlungskomponente findet im „Friedenshandeln“ Platz (vgl. Gugel / Jäger 2007: 9). Friedenskompetenz wird hauptsächlich über Sachkompetenz, d.h. der Vermittlung von Sachwissen d.h. Themen der Friedens- und Konfliktforschung, vermittelt. Friedensfähigkeit ist schwerer für den Einzelnen zu erlangen: Die Erlangung von Friedensfähigkeit setzt eine gefestigte Identität und Selbstbewusstsein voraus. Als wichtigstes Element kann die konstruktive d.h. gewaltfreie Transformation von Konflikten genannt werden. Beim Friedenshandeln spielt politisches Engagement eine Rolle. Hierbei sind vor allem Projekte auf internationaler Basis von Bedeutung (vgl. Gugel / Jäger 2007: 9 f.). „Mit Friedenspädagogik ist immer auch die Intention der Beeinflussung globaler Prozesse durch globale politische Aktion verbunden“ (Gugel / Jäger 2007:16).

Gemeinsamkeiten zwischen der Friedenserziehung und dem Globalen Lernen lassen sich nach Günther Gugel und Uli Jäger folgendermaßen zusammenfassen: „Friedenserziehung und Globales Lernen verstehen sich als kritische Bildungskonzepte und beziehen sich (zumindest in Teilbereichen) auf den internationalen und interkulturellen Kontext und dessen

Auswirkungen auf den Einzelnen. In beiden Konzepten ist das Bemühen um Verstehen des Anderen (auch im Sinne eines interkulturellen Lernens) ein wichtiger Bestandteil. Beide haben in didaktischer Perspektive eine ganzheitliche Vorstellung von Lernen, die neben kognitiven auch soziale und konative Elemente einschließt und letztlich auf gesellschaftliche und politische Beteiligung ausgerichtet ist“ (Gugel / Jäger 2007: 15).

In thematischer Hinsicht unterscheiden sich Friedenspädagogik und Globales Lernen hinsichtlich der Konzentration der Friedenspädagogik „auf das Phänomen der Globalen Gefährdungen“ (Gugel / Jäger 2007: 15), während Globales Lernen hinsichtlich der thematischen Dimension die Fühler auch in andere thematische Felder ausstreckt.

Hans Bühler, Experte für interkulturelles und Globales Lernen, fragt sich, ob Globales Lernen einen Beitrag zu einer „Kultur des Friedens“ leisten kann (vgl. Bühler 1995: 2). Das Konzept des „globalen Dorfes“ (Bühler 1995: 2 in Anlehnung an Packard) reicht für Hans Bühler für das Ziel, eine „Kultur des Friedens“ zu erreichen, nicht aus. Er benennt ein anthropologisches Wesensmerkmal, welches einer angestrebten Kultur des Friedens im Wege steht: „Jeder Mensch [trägt] sein gerüttelt Maß an individuellem Fundamentalismus mit sich [herum]“ (Bühler 1995: 3). Dieser Fundamentalismus kann sich in „sozialdarwinistischem Denken“, einem Hang zu „Reduktionismus“ und „Kulturalismen“ bis hin zur „Externalisierung“ (d.h. Ablegen der Verantwortung und/oder Schaffung äußerer Feindbilder) manifestieren (vgl. Bühler 1995: 3). Die Förderung von Bildung ist „eine der wesentlichen Voraussetzungen, um eine Kultur des Friedens entstehen zu lassen“ (Bühler 1995: 4). Eine wichtige Fähigkeit (oder Kompetenz) besteht über ein dualistisches „entweder – oder“ Denken hinauszuwachsen. Dieses nennt Hans Bühler „inklusive Denken“ (im Gegensatz zum exklusiven Denken zeigt Hans Bühler das „exklusive Denken“ auf, welches in Schulen anzutreffen ist und zweckrationales Handeln konstituiert) (vgl. Bühler 1995: 5). Hans Bühler verweist auf seine Erfahrungen welche er mit inklusiven Denken in Westafrika gesammelt hat: Ein „sowohl – als auch“ - Denken sei notwendig für das Denken und Handeln in Alternativen und stellt mehrere Denk- und Handlungsoptionen zur Auswahl (vgl. Bühler 1995: 5).

Christoph Wulf nennt in einem friedenspädagogischen Beitrag in der ZEP „*Frieden, Umgang mit kultureller Diversität und Nachhaltigkeit zu den wesentlichen Bedingungen zukunftsfähiger Bildung*“ (Wulf 2007: 2, Hervorhebung im Original). Dabei weist er im Umgang mit Alterität bzw. dem Anderen auf die „Erfahrung der Selbstfremdheit“ (Wulf 2007: 5) hin: Selbstfremdheit meint an dieser Stelle das Sich-einlassen in Gefühle und Handlungen mit anderen, fremden Menschen. Dabei wird Schritt für Schritt „[e]ine allmähliche Steigerung der Kompetenz, komplexe Situationen emotional und mental

auszuhalten und in ihnen nicht stereotyp zu handeln“, (Wulf 2007: 5) erreicht. Angemerkt sei diesen Anforderungen, ob nicht viele Menschen diese Erfahrung der Selbstfremdheit überlastet.

## **VII.6 Zusammenfassung**

Das siebte Kapitel umfasst Gedanken zum Globalen Lernen aus friedenspädagogischer Perspektive. Werner Wintersteiners Ausführungen seiner Vorstellung einer „Globalen Bildung“ gehen von einer Weltverfasstheit aus, in der globale Bedrohungslagen ein Bewusstsein der Menschen als Einheit schaffen würden. Andererseits kommt es nach Werner Wintersteiner durch die Prozesse der Globalisierung zu immer mehr Konflikten. Die zunehmende Konflikthäufigkeit der Welt im Zeitalter der Globalisierung wurde seiner Meinung nach im Katalog des Schweizer Forums nicht beachtet. Die Mitarbeit an einer Welt, in der Gewalt und Krieg immer weiter abnehmen, ist Werner Wintersteiners friedensorientierte Perspektive. Diese kann nur erreicht werden, wenn konsequent an einer „Kultur des Friedens“ gearbeitet werden würde. Ein Manko an der bisherigen Mitarbeit an einer „Kultur des Friedens“ sieht er in der Vernachlässigung gewaltvoller tiefenkultureller Elemente. Aus dem sechsten Punkt seiner Definition von „Globaler Friedenserziehung“ erschließt sich eine eindeutige Handlungsperspektive. Damit kann Werner Wintersteiners dem handlungstheoretischen Ansatz zugerechnet werden. Die Schlussfolgerung, Globales Lernen sei in erster Linie Erziehung zur gewaltfreien Transformation von Konflikten, soll zu einer friedlicheren Welt beitragen. Einige Elemente seiner Definition einer „Globalen Friedenserziehung“ werden daher auch im nächsten, achten Kapitel einfließen.

Der zweite Abschnitt identifiziert überblickartig Neuerungen bzw. Transformationen von Gewalt, Krieg und globalen Bedrohungen seit Beginn der 1990er Jahre. Dabei wird auf die „Neuen Kriege“ ebenso hingewiesen wie auf einen international agierenden Terrorismus und einen (vermeintlichen) „Kampf der Kulturen“, wie er von Samuel P. Huntington beschrieben wurde. Damit wird deutlich, dass sich gewaltvoll ausgetragene Konflikte durch Globalisierungsprozesse höchstens gewandelt haben, nicht aber weniger geworden sind. Die „Kultur des Friedens“ wird als jene Möglichkeit identifiziert, Frieden in einem globalen Ausmaß in den Köpfen der Menschen durchzusetzen.

Der vierte Abschnitt untersucht Werner Wintersteiners Kritik bezüglich einer mangelnden Orientierung hinsichtlich der globalen Konfliktbehaftetheit der Welt in bisher dargestellten Konzeptionen (Kapitel V.) von Globalem Lernen. Die Kritik von Werner Wintersteiner stammt aus dem Jahr 1999. Die dargestellte Literatur dieser Diplomarbeit schließt mit dem

Jahr 2009. Innerhalb dieser zehn Jahre kann hinsichtlich der neu hinzugekommenen Konzeptionen von Globalem Lernen festgestellt werden, dass auf den Themenkomplex „Konflikt“ in weitgehend schwammiger und uneindeutiger Weise eingegangen wurde. Daher möchte sich diese Diplomarbeit der Weiterentwicklung friedensorientierter Dimensionen Globalen Lernens widmen.

Im fünften Abschnitt werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Globalem Lernen und Friedenspädagogik dargestellt. Einige Gemeinsamkeiten dienen, ebenso wie die Ausführungen von Werner Wintersteiner zu einer „Globalen Friedenserziehung“ und Kritikpunkte Hans Bühlers, als Elemente zur Erfassung einer friedensorientierten Definition Globalen Lernens für diese Diplomarbeit. Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens wird, nachdem das Werk von Johan Galtung in Kapitel IX. dargestellt worden ist, in Kapitel X. durch Elemente aus dem Werk Johan Galtungs so weit als möglich ausgefüllt werden.



## **VIII. Die Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens für diese Arbeit.**

Bisher konnte der Leser / die Leserin dieser Diplomarbeit feststellen, dass es sich beim Globalen Lernen um kein stringentes Bildungskonzept handelt, sondern die Auffassungen von Globalem Lernen (v.a. hinsichtlich Themen und Zielen bzw. Kompetenzen) auseinanderklaffen. Eine Überfülle an verschiedenen Konzeptionen konnte festgestellt werden. Außerdem muss sich Globales Lernen in dem Versuch einer adäquaten Umsetzung mit bestimmten Hindernissen auseinandersetzen (Kapitel III). Globales Lernen wird aus verschiedenen Gründen kritisiert. So wird von einigen PädagogInnen befürchtet, dass die Anliegen Globalen Lernens, welche vor allem in der Vermittlung von Kompetenzen liegt, für andere, nicht so hehre Zwecke instrumentalisiert werden könnten.

Diese Diplomarbeit sieht sich friedensorientierten Dimensionen Globalen Lernens verpflichtet. Aus diesem Grund wurde das vielschichtige Werk von Johan Galtung als Möglichkeit gewählt, um zu einer friedensorientierten Definition Globalen Lernens beizutragen.

Den Ausgangspunkt der friedensorientierten Definition Globalen Lernens bilden Gedanken Werner Wintersteiners. Die Zurückdrängung von Krieg und Gewalt kann durch die Arbeit an einer „Kultur des Friedens“ geschehen. Eine „Kultur der Gewalt“ einzudämmen kann nur an einer Mitarbeit an ihrem Gegenbegriff, einer „Kultur des Friedens“ erfolgen (vgl. Wintersteiner et al. 2009: 12) Dieses Ziel wird auch in der friedensorientierten Definition Globalen Lernens gesehen.

***Das Ziel in der friedensorientierten Definition Globalen Lernens ist die Mitarbeit an einer „Kultur des Friedens“.***

Die Themen, welche durch die friedensorientierte Definition Globalen Lernens den Lernenden näher gebracht werden, decken sich zunächst mit jenen drei Themenfeldern, welche Uli Jäger und Günther Gugel (vgl. Gugel / Jäger: 2007) in ihrem Übungsband behandeln: Gewalt (Gugel / Jäger 2007: 18 – 51), Konflikt (ebd.: 52 – 81) und Frieden (ebd.: 82 – 115). In der friedensorientierten Definition Globalen Lernens werden anstatt der ansonsten vorhandenen Themenvielfalt im Globalen Lernen, diese durch die drei Themenfelder eingegrenzt. Bedingung ist, dass die drei Themenbegriffe global gedacht werden.

***Themenfelder in der friedensorientierten Definition Globalen Lernens sind Gewalt, Konflikt und Frieden. Diese Begriffe müssen auf Definitionen hin überprüft werden, welche eine globale Sichtweise mit einschließen.***

An der bisherigen Arbeit an einer „Kultur des Friedens“ kritisiert Werner Wintersteiner, dass dabei tiefenkulturellen Elementen zu wenig Beachtung beikommen würde (vgl. Wintersteiner 1999: 98). Gleichzeitig muss hier die Warnung Hans Bühler mitbedacht werden, wonach „[j]eder Mensch sein gerüttelt Maß an individuellem Fundamentalismus mit sich [herumträgt]“ (Bühler 1995: 3). Eine Horizonterweiterung, welche durch Globales Lernen für die Lernenden angedacht wird, birgt die Gefahr in sich, dass sich einzelne Individuen überfordert fühlen können und in weiterer Folge Angeboten von Komplexitätsreduktion aufgeschlossen sind (vgl. Bühler 1996: 200). Auch Richard Docwra stellt in diesem Zusammenhang fest: „On the rare occasions when messages [...] *do* get [...] to people it is highly likely that they will regard the messages as alien, confusing, guilt – inducing and generally inconvenient to deal with“ (Docwra 2007: 22, Hervorhebung im Original).

***In der friedensorientierten Definition Globalen Lernens trägt diese dazu bei, jene Elemente zu benennen, welche einer angestrebten „Kultur des Friedens“ im Wege stehen. Jedoch muss an dieser Stelle mitbedacht werden, dass bei einer Konfrontation mit diesen gewaltvollen Elementen Gefühle der Überforderung ausgelöst werden können.***

„Der Prozess des weltweiten Austausches und der weltweiten Zusammenarbeit ist viel konfliktreicher, als er dargestellt wird“ (Wintersteiner 1999: 303, Hervorhebung im Original). Werner Wintersteiners Schlussfolgerung: „Globale Bildung ist in hohem Maße Erziehung zum Konflikt“ (Wintersteiner 1999: 303) und „[e]s geht aus friedenspädagogischer Sicht um die Ausbildung der Bereitschaft zum gewaltfreien Umgang mit der Vielfalt und zur Suche nach kreativen Möglichkeiten für den Umgang mit Konflikten“ (Wintersteiner 2000: 9) deutet einen wichtigen Baustein an, wie zu einer „Kultur des Friedens“ beigetragen werden kann.

***Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens unterstützt die Fähigkeit, Vorschläge für die gewaltfreie und kreative Transformation von (globalen) Konflikten zu entwickeln und anzuwenden.***

Damit wird eine Forderung angesprochen, die sich mit einem Grundprinzip deckt, welches aus der Perspektive der Friedenserziehung nach Günther Gugel und Uli Jäger „bei der Weiterentwicklung des Konzeptes ‚Globales Lernen‘ eine zentrale Rolle spiel[t]“ (Gugel / Jäger 2007: 14).

„Zur gewaltfreien Konfliktaustragung befähigen [...] Veränderungs- und Transformationsprozesse verlaufen nie ohne (z.T. tiefgreifende) Konflikte. Entscheidend ist jedoch wie und mit welchen Mitteln diese ausgetragen werden. Eine der wesentlichsten und wichtigsten Aufgaben für Globales Lernen ist es deshalb Wissen, Fähigkeiten und die Bereitschaft zur konstruktiven Konfliktaustragung zu fördern und hierzu entsprechende Programme bereitzustellen. Dies bezieht sich sowohl auf den individuellen, gesellschaftlichen als auch auf den internationalen Bereich“ (Gugel / Jäger 2007: 15, Hervorhebung im Original). Ein Vorteil an der Beschränkung auf diese eine Fähigkeit der friedensorientierten Definition Globalen Lernens (welche verschiedene Kompetenzen mit einschließt, vgl. Kapitel X.) liegt in einer angenommenen Nichtinstrumentalisierbarkeit dieser Fähigkeit für die Interessen der (neoliberalen) Ökonomie und des Nationalstaats begründet. Es wäre sogar wünschenswert wenn sich VertreterInnen des Nationalstaats und der Ökonomie die Fähigkeit zur gewaltfreien und kreativen Konflikttransformation aneignen würden.

Werner Wintersteiner erachtet es als eine Notwendigkeit, Globales Lernen als globales Projekt anzugehen (vgl. Wintersteiner 2000: 9). Wie jedoch durch Hans Bühler im vierten Kapitel hingewiesen wurde, stehen in Ländern mit kolonialer Vergangenheit die Erinnerungen an dieselbe einer globalen Perspektive entgegen, da Globalität hier mit Kolonialismus assoziiert wird (vgl. Bühler 1996: 215). Um Globales Lernen als globales Projekt angehen zu können, braucht es eine universell gültige, d.h. kulturensensible, kulturenübergreifende Hintergrundfolie für ein allgemeines Bewusstsein über die Welt.

***Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens sieht eine globale Implementierung derselben vor. Dafür ist ein Konzept über ein Bewusstsein der Welt vonnöten, welches kulturenübergreifendes Einverständnis voraussetzt.***

### **XIII.1 Zusammenfassung**

Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens wurde für diese Diplomarbeit wegen der folgenden zwei Gründe als notwendig erachtet: Zum einen handelt es sich beim Globalen Lernen um kein stringentes Bildungskonzept. Es gibt verschiedene Meinungen über die Wahl der Themen und der Ziele (Ausbildung von Kompetenzen), welche Globales Lernen

beinhaltet bzw. durch diese erreicht werden sollen. Zum anderen bringt es der Kontext mit dem Werk Johan Galtungs mit sich, dass die Definition von Globalem Lernen für diese Diplomarbeit eine friedensorientierte sein muss. Darum wurden in Kapitel XIII Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens, welche in weiterer Folge Gültigkeit für die Diplomarbeit haben soll, erstellt. Die Eckpunkte der Definition orientieren sich vor allem an zwei friedenspädagogischen Vertretern Globalen Lernens, Werner Wintersteiner und Hans Bühler.

Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens setzt bei Herausforderungen an, weniger an solchen, welche durch Globalisierungsprozesse entstehen, als an jenen, die an der Mitarbeit an einer „Kultur des Friedens“ im Zeitalter der Globalisierung vorhanden sind. Die Themenvielfalt, welche in den Konzeptionen von Globalem Lernen vorherrscht, wird für die friedensorientierte Definition Globalen Lernens zunächst auf die drei Themenfelder Frieden, Gewalt und Konflikt begrenzt. Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens ist handlungstheoretisch orientiert, möchte aber Moralisierung vermeiden. Die friedensorientierte Definition trägt dazu bei, jene gewaltvollen Elemente benennen zu können, welche einer „Kultur des Friedens“ im Wege stehen. Denn die weitgehende Negierung tiefenkultureller Elemente in der Arbeit an einer „Kultur des Friedens“ sieht Werner Wintersteiner als großes Manko der Friedensforschung. Die Überforderung der Lernenden muss jedoch vermieden werden. Gleichzeitig will sie Bewertungen vermeiden, die in Moralisierung enden. Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens beinhaltet die Fähigkeit, Konflikte kreativ und gewaltfrei zu lösen. Zumindest sollen Transformationsmöglichkeiten erkannt werden. Wenn der / die Lernende es als nötig erachtet, werden diese ohnehin versuchen, durch Handlung zu einer Transformation eines für sie wichtigen Konflikts beizutragen. Diese eine Fähigkeit wird Kompetenzen beinhalten. Jene werden in der Zusammenfassung des zehnten Kapitels dargestellt. Die eine Fähigkeit in der friedensorientierten Definition Globalen Lernens hat den Vorteil, dass sie nicht von den Interessen der Ökonomie und des Nationalstaats instrumentalisiert werden wird. Andererseits wäre es wünschenswert, wenn VertreterInnen der Ökonomie und des Nationalstaats sich die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei und kreativ zu lösen, aneignen würden. Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens soll zur Mitarbeit an einer „Kultur des Friedens“ beitragen. Eine „Kultur des Friedens“ hat ihre Verwirklichung im globalen Maßstab im Auge. Daher muss auch die friedensorientierte Definition Globalen Lernens ihren globalen Anspruch in einer globalen d.h. in diesem Fall internationalen Implementierung derselben erfüllen. Die globale Implementierung der friedensorientierten Definition Globalen Lernens setzt ein Konzept voraus, wie ein

kulturenübergreifendes Bewusstsein von der Welt aussehen könnte, dem so viele Menschen wie möglich zustimmen können.

Die erstellten Eckpunkte der friedensorientierten Dimension Globalen Lernens wurden in Kapitel XIII. durch ihre *fette und kursive* Schrift hervorgehoben.

Im nächsten Kapitel IX. erfolgt die Darstellung des Werks von Johan Galtung (in Auszügen). Aus den Erkenntnissen mit dessen Theorien, Ideen und Vorschlägen werden in Kapitel X. jene Elemente herausgefiltert, welche die friedensorientierte Definition Globalen Lernens erweitern und ausfüllen können.

## IX. Johan Galtung: Leben und Werk

Johan Galtung, der 2010 seinen 80. Geburtstag begangen hat, blickt auf ein spannendes und ereignisreiches Leben zurück. Diesen Lebensweg nachzuzeichnen scheint für einen außenstehenden Menschen schwierig und logisch lückenhaft zu sein, erscheinen doch die meisten Biographien bekannter Persönlichkeiten erst nach deren Ableben. Aus diesem Grund überließ es Johan Galtung sich selbst, eine (Auto)biographie zu verfassen: „*Autobiographie = Rechenschaft über sich selbst*“ (Galtung 2006: 14, Hervorhebung im Original), so definiert Johan Galtung, der auch mit der Biographieforschung zu tun hat, (s)eine Autobiographie.

Der norwegische Originaltitel der im Jahr 2000 erschienenen Autobiographie lautet „Johan uten Land“, übersetzt „Johan Ohneland“ (Birckenbach 2009: 243) und spielt auf die Tatsache an, dass Johan Galtung in seinem eigenen Land Norwegen noch immer den Schatten einer „*persona non grata*“ mit sich trägt (vgl. Birckenbach 2009: 243).

1930 als Kind einer adeligen norwegischen Familie geboren, musste Johan Galtung erleben, wie sein Vater, HNO - Arzt von Beruf, 1944 von Nationalsozialisten verhaftet und bis Kriegsende in einem Lager festgehalten wurde (vgl. Galtung 2006: 25). Die zwölfjährige Grundschulzeit bezeichnet Johan Galtung rückblickend als „lange und öde“ (Galtung 2006: 30). „Jeglicher Zusammenhang zwischen dem, was ich tun *wollte* und dem, was ich tun *musste*, war zufällig“ (Galtung 2006: 33, Hervorhebungen im Original). Das Kind Johan Galtung zeichnete sich durch dynamische Neugierde aus, der adelige Hintergrund brachte aber wenig Kontakt zur übrigen norwegischen Bevölkerung mit sich. So unternahm Johan Galtung Radtouren ins Osloer Umland, zu den in seinem familiären Umfeld geschmähten „Arbeitern“ (vgl. Galtung 2006: 31 f.). Seine Studienzeit erlebte er als „das reinste Glück“ (Galtung 2006: 33). Endlich durfte er frei nach seinen Interessen tun, lassen und lesen, was er wollte. Sein Kirchenaustritt exakt an seinem 15. Geburtstag (vgl. Galtung 2006: 400) blieb noch ohne gröbere Konsequenzen. Johan Galtungs Konsequenz in seinem Glauben an eine friedliche Welt ist am Beispiel seiner Wehrdienstverweigerung exemplarisch (vgl. Galtung 2006: 42 ff.). Als er auch noch die um sechs Monate verlängerte Dienstzeit für Zivildienstleistende ablehnte (er wollte stattdessen Friedensarbeit verrichten), musste Johan Galtung diese Zeit im Gefängnis verbringen (vgl. Galtung 2006: 58 ff.). Der Konflikt mit den norwegischen Behörden stellt also einen ersten Kritikpunkt Johan Galtungs an seinem Heimatland dar. Ein weiterer Kritikpunkt beinhaltet das norwegische Mitläufertum mit dem Militärbündnis der NATO bzw. mit der Außenpolitik der USA, welche er als ausbeuterisch und unterdrückerisch bezeichnet (vgl. Galtung 2006: 94 f.).

Aus den bisher genannten Punkten ergibt sich ein sehr ambivalentes Verhältnis Johan Galtungs zu jenem Norwegen, in dem er geboren wurde, und dessen (Außen)politik im Besonderen. Das offizielle politische Norwegen hat aus diesem Grund auch Probleme, die Forschungsarbeit und die friedenspolitischen Aktivitäten entsprechend zu würdigen. Bezogen auf den noch zu beschreibenden Weltbürger Johan Galtung konstatiert Hanne – Margret Birckenbach folgendes: „Das ist nicht der Galtung, der als Weltbürger gefeiert wird. Weltbürger zu sein, würde ja voraussetzen, im eigenen Land mehr als an jedem anderen Ort der Welt gehört zu werden, nicht bespitzelt, sondern gehört zu werden. Das war Johan bisher noch nicht vergönnt“ (Birckenbach 2009: 243). Den Startschuss für das Projekt „Friedensforschung“ gab ein Stipendium 1958; Johan Galtung sollte das Programm für das Projekt erstellen und begann 1959 jene Arbeit, welche einige Jahre später im PRIO (International Peace Research Institute Oslo) aufgehen sollte (vgl. Galtung 2006: 110). Diese Pionierfunktion in der Friedens- und Konfliktforschung führt nach Juan Gutierrez auch dazu, dass man bei der Beschäftigung mit der Friedensforschung unweigerlich auf Johan Galtungs Arbeiten stoßen muss (vgl. Guterrez 2002: 32). Seinen intellektuellen Lebenslauf baute er nach eigenen Angaben in 10 – Jahres Schritten auf: „Soziologie in den fünfziger Jahren, Politikwissenschaft in den sechziger Jahren, Theologie, Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik in den siebziger Jahren, Geschichte in den achtziger Jahren und Kultur (Anthropologie, Ideengeschichte/Philosophie, Psychoanalyse = individuelle und kollektive Konstruktionen) in den neunziger Jahren“ (Galtung 2006: 172). In diesen Jahrzehnten eignete sich Johan Galtung also sein transdisziplinäres Denken an. Die theoretischen Felder komplettierte er außerdem durch praxisrelevante „Reisen! Und ich hatte gute Führer, Spitzenleute, immer willens, sich an guten Dialogen zu beteiligen. Die Methode ist genau dieselbe, wie wenn man in ein fremdes Land kommt, erzählt, *erzählt* – was passiert hier, wie seht ihr die Welt, was habt ihr gesehen, wo sind die blinden Flecken, wie sieht es aus mit Selbstreflexion?“ (Galtung 2006: 172, Hervorhebung im Original).

Die Attributierung „Weltbürger“ fällt in der Literatur zu Johan Galtung sehr oft (meist bei Reden anlässlich eines runden Geburtstages). Exemplarisch kann hier eine Bewertung von Hajo Schmidt hergenommen werden, der Johan Galtungs Autobiographie als Schilderung des „Doppellebens eines als Professor wie als ‚Konfliktarbeiter‘ zum Weltbürger reifenden Mannes“ (Schmidt 2006: 407) bezeichnet. Aber auch Johan Galtung selbst bezeichnet sich an einer Stelle seiner Autobiographie als Weltbürger, zumindest vom Gefühl her (vgl. Galtung 2006: 16). Schon der deutschsprachige Titel der Autobiographie „Auf Friedenswegen durch

die Welt“ impliziert Johan Galtungs umfangreiche Arbeit in vielen Ländern der Welt. Einige Stationen seines Lebens umfassen die Länder Lateinamerikas und Spanien in den 1960er Jahren, asiatische Länder wie den Iran, Indien, die Philippinen und Japan (wo er seine zweite Frau Fumiko Nishimura kennenlernte) in den 1970er Jahren, die Länder des damaligen politischen Ostblocks, vor allem die DDR und die Sowjetunion, welche er nach eigenen Angaben beide circa 25 Mal bereiste, China. Es folgten Forschungsaufenthalte im ehemaligen Jugoslawien, der Schweiz, den Festland - USA und schließlich Hawai'i (vgl. Galtung 2006: 185 ff.). Diese Auflistung nennt nur die wichtigsten (Forschungs)aufenthalte Johan Galtungs, ebenso wie die folgende Aufzählung jener bekannter politischer Personen, mit denen Johan Galtung im Laufe seines Lebens zusammentraf und deren Dialoge in seiner Autobiographie zum Teil von ihm nachgezeichnet wurden: Fidel Castro und Ernesto Guevara (vgl. Galtung 2006: 226 ff.), Farah Diba und Nicolae Ceaucescu (vgl. Galtung 2006: 248 ff.), Ferdinand und Imelda Marcos (vgl. Galtung 2006: 253 ff.), Robert McNamara (vgl. Galtung 2006: 356 ff.), Olof Palme (vgl. Galtung 2006: 124 ff.), der Dalai Lama (vgl. Galtung 2006: 217 ff.). Johan Galtung bezeichnet sich selbst als „extrem nomadisch“ (Galtung 2006: 402): „Wo auch immer ich bin, bin ich mit meinem ganzen Wesen. Ich stürze mich kopfüber in die Debatten, in die Arbeit, ich lerne und lehre“ (Galtung 2006: 402). Hajo Schmidt meint daher über Johan Galtung, dass dieser einer jener Wissenschaftler sei, welche „die Welt [...] im Wortsinne erfahren haben und deren theoretischen Entwürfe und wissenschaftliche Arbeit dieser Welt-erfahrung durchgehend verhaftet und verpflichtet bleiben“ (Schmidt 1998: 19). Damit erscheint Johan Galtung als geglücktes Produkt eines jenen Menschen, welcher im Globalen Lernen angestrebt wird. Helmuth Hartmeyers Titel seiner Dissertation „Die Welt in Erfahrung bringen“ (Hartmeyer: 2007) weist zumindest darauf hin. Seine Erfahrungen als praktizierender Weltbürger nutzte Johan Galtung immer wieder für Zukunftsprognosen, die allgemein auch eintrafen. So sah er die exorbitante Preissteigerung des Erdöls in den 1970er Jahren durch die OPEC – Länder voraus (vgl. Galtung 1996: 150). Auch das Ende des Kalten Krieges sowie die Implodierung der UdSSR sah er 1980 innerhalb der nächsten zehn Jahre kommen (vgl. Galtung 2006: 153).

Den Privatmenschen Johan Galtung bezeichnet er selbst als nicht „besonders interessante Person“ und noch dazu „fast seelenlos“ (Galtung 2006: 14).

## ***IX.1 Johan Galtungs Werk in Auszügen***

### **IX.1.1 Die Verfasstheit der Welt nach Johan Galtung**

Der 1975 erschienene Band „Strukturelle Gewalt“ (Galtung 1975) beinhaltet ein sechstes Kapitel mit dem Titel „Konflikt als Lebensform“ (Galtung 1975 108 ff.). Mit diesem Titel

meint Johan Galtung, dass der Zustand der Konfliktlosigkeit, einer Welt ohne Konflikte, niemals möglich sein wird, denn Konflikte würden grundlegende Bedürfnisse befriedigen. Konfliktlosigkeit auf der intrapersonellen Ebene führt laut Johan Galtung zu vermehrten gesellschaftlichen Konflikten, wie Konfliktlosigkeit in der Gesellschaft wiederum intrapersonelle Konflikte bedingt. Damit geht er von einem dialektischen Mechanismus aus, der einen Zustand der allgemeinen Konfliktlosigkeit niemals als erreichbar erscheinen lässt (vgl. Galtung 1975: 116 f.) und daher fragt Johan Galtung: „Warum sollte man Konflikte nicht als Lebensform bejahen?“ (Galtung 1975: 129).

Außerdem geht Johan Galtung 1975 von einem zunehmenden Trend zu Konflikten aus: Bis zu jener Zeit identifizierte er drei Faktoren, die das seiner Meinung nach eher geringe Maß an Konflikten bis zu diesem Zeitpunkt erklärbar machen können: „[E]ine dissoziative Weltordnung, eine feudalistische Weltordnung und ein grundsätzlich prognostizierbares Lebensmuster“ (Galtung 1975: 117). Den Bedeutungsverlust dieser drei Faktoren erklärte Johan Galtung folgendermaßen: So wird eine dissoziative Weltordnung deshalb zurückgedrängt, da Nationalstaaten zunehmend an Bedeutung verlieren, weil Menschen, bedingt durch erhöhte Mobilität und den damit verbundenen Lebensmöglichkeiten, in vielen Nationalstaaten sich auch verschiedene Identitäten aneignen würden. Hier spricht er auch den damaligen Trend der Arbeitsmigration an, also die massenhafte Emigration vieler Menschen aus eher ärmlichen Ländern in sogenannte Industrieländer zwecks Arbeitsmöglichkeiten (vgl. Galtung 1975: 117 ff.). Den Niedergang der feudalistischen Weltordnung sieht er in der zunehmenden Tendenz begründet, dass die ehemaligen „underdogs“ zunehmend in ranghöhere Positionen aufrücken können; ein Prozess der deshalb zu zunehmenden Konflikten führt, weil die frühere Elite oder auch die Mittelschicht ihre Position durch diese „Eindringlinge“ gefährdet sehen (vgl. Galtung 1975: 120 f.). In vielen Ländern lässt sich diese Angst vor sozialem Abstieg in einer Zunahme von Stimmen rechter Parteien heute beobachten. Der dritte Galtung'sche Faktor beschäftigt sich mit der Zukunft des einzelnen Individuums, die er, bedingt durch „ungeheure Ungewißheit und hohe Flexibilität“ (Galtung 1975: 122), als grundlegend verschieden von den vorhergegangenen Generationen beschreibt. Dies schließt erzwungene erhöhte Mobilität und mehrere Arbeitsplätze im Laufe eines Lebens mit ein (vgl. Galtung 1975: 122).

Diesen Prognosen von 1975, welche im Großen und Ganzen auch eingetroffen sind, steht der frühe Johan Galtung positiv gegenüber, er schreibt von „keiner[r] uninteressante[n] Welt [...], im Gegenteil: Diese Welt wird vermutlich faszinierender denn je sein“ (Galtung 1975: 125).

Seit den 1990er Jahren würde der Begriff der „Globalisierung“ auf die Galtung'schen Prognosen von 1975, zumindest aus sozialer Sicht, zutreffen. Denn Johan Galtungs Prognosen decken sich großteils mit Claus Leggewies Beschreibung der Globalisierung und deren Unterteilung in Entgrenzung, Glokalisierung und Hybridität (vgl. Leggewie 2005: 25 ff.) und deren Folgen. Ab diesem Zeitpunkt nimmt sich auch Johan Galtung dem Phänomen der Globalisierung an und versucht Globalisierungsprozessen die Funktion von wichtigen Komponenten einer gerechten Weltgesellschaft zuzuweisen: Johan „Galtung kritisiert [zwar, W.P] eine ungehemmte Globalisierung, dennoch betonen und verlangen seine Alternativ- wie Therapievorschläge, weltweite Zusammenhänge zu nutzen“ (Kinkelbur 2002: 78). In seinem Buch „Die andere Globalisierung“ (Galtung 1998) wird Globalisierung daher nicht als Schicksal, sondern als Projekt begriffen (vgl. Schmidt 1998: 9).

### **IX.1.2 Johan Galtungs Verständnis von Frieden – friedentheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs**

Im Hauptwerk Johan Galtungs („Frieden mit friedlichen Mitteln“, Galtung 2007a) finden sich zwei Definitionen von Frieden, wobei die erste Definition den Fokus auf den Konfliktbegriff und den Umgang mit demselben legt. Die zweite Definition orientiert sich am Gewaltbegriff (vgl. Galtung 2007a: 31). Beide sind Ausgangspunkte des Titels des Hauptwerks.

Die erste Galtung'sche Definition von Frieden lautet folgendermaßen: „*Frieden ist die Fähigkeit, mit Konflikten kreativ, gewaltlos und mit Einfühlungsvermögen umzugehen*“ (Galtung 2006: 110 f., Hervorhebung im Original).

Mit dieser Definition von Frieden hat Johan Galtung nach Wolfgang Dietrich den „Rubikon der Postmoderne überschritten. Denn er bezeichnet Frieden als ein Verhalten [...] und nicht mehr als einen Zustand“ (Dietrich 2002: 65). Die Ambivalenz des Konfliktbegriffs fand in dieser Diplomarbeit im siebten Kapitel erste Erwähnung. Johan Galtung bezeichnet „*Konflikte als Zerstörer* und *Konflikte als Schöpfer*; Konflikte als Gefahr der Gewalt sowie Konflikte als Chance für Wandel und sogar Fortschritt in dem Sinne, daß das Leben von vielen Menschen verbessert wird“ (Galtung 1998: 23, Hervorhebungen im Original). Als interessant erweist sich in diesem Zusammenhang, dass in der chinesischen Symbolschrift „Konflikt“ aus zwei Zeichen besteht, wobei das eine Zeichen Gefahr und das andere Gelegenheit bedeutet (vgl. Debiel 2002: 220). Das Suchen und Forschen nach kulturellem Frieden oder einer Friedenskultur bezeichnet Johan Galtung als Hauptaufgabe der Friedensforschung; er warnt jedoch auch davor, diese Friedenskultur zu institutionalisieren bzw. Menschen aufzwingen zu wollen. Denn dies würde einen Akt direkter Gewalt mit einschließen (vgl. Galtung 2007a: 342). „Frieden ist die gewaltfreie und kreative Konflikttransformation“ (Galtung 2007a: 31),

so lautet diese erste Definition nochmals verkürzt. Der Abschnitt über Transcend und die gleichnamige Methode widmet sich der theoretischen und praktischen Umsetzung dieser ersten Definition (vgl. IX.1.7.).

Die zweite Definition von Frieden lautet wie folgt: „*Frieden* ist [...] die Abwesenheit aller Formen von Gewalt: der direkten [...], der strukturellen und der kulturellen“ (Galtung 1998: 189, Hervorhebung im Original). Frieden versteht Johan Galtung als Prozess abnehmender Gewalt aller drei Gewaltdimensionen (vgl. Gugel / Jäger 2007: 9). Diese Definition spiegelt erstens einen „positiven“ Friedensbegriff wider, der Abwesenheit von „struktureller Gewalt“ bedeutet. Er nimmt diesen positiven Frieden als ersten Ausgangspunkt für die Erreichung eines allumfassenden Friedens. Dieser „positive“ Friedensbegriff ist der kritischen Friedensforschung entwachsen, während der historisch ältere „negative“ Friedensbegriff aus der klassischen Friedensforschung entstammt. Der „negative“ Friedensbegriff definiert Frieden als Abwesenheit von direkter Gewalt bzw. Krieg (eine anschauliche Darstellung der Kontroverse um den Friedensbegriff findet sich bei: Bonacker/Imbusch 2006: 126 ff.). Johan Galtung umzeichnet die Kontroverse um den Friedensbegriff kritisch folgendermaßen: „Das Wort ‚Frieden‘ wird sowohl von den Naiven in den Mund genommen, die die Abwesenheit direkter Gewaltanwendung mit Frieden verwechseln und die nicht verstehen, dass die Arbeit am Auf- und Ausbau des Friedens gerade erst beginnt, und bei den weniger Naiven, die dies zwar wissen, eine solche Arbeit jedoch nicht in Angriff nehmen. So wird das Wort ‚Frieden‘ zu einem sehr wirksamen Friedensverhinderer“ (Galtung 2004: Absatz 2). Die Negation von „kultureller Gewalt“ ist „kultureller Frieden“. Dieser trägt zur Verringerung von kultureller Gewalt bei: Ein kultureller Frieden beinhaltet jene „Aspekte einer Kultur, die dazu geeignet sind, direkten und strukturellen Frieden zu rechtfertigen und zu legitimieren“ (Galtung 2007a: 342). Und wenn viele dieser Aspekte vorhanden sind, spricht Johan Galtung von einer „Friedenskultur“ (vgl. Galtung 2007a: 342)

Bevor die weiteren Darstellungen der erweiterten Dimensionen der Gewalt, nämlich strukturelle und kulturelle Gewalt, vorgenommen werden, erfolgt die Beschreibung der augenscheinlichsten Form von Gewalt, die Dimension der direkten Gewalt: Direkte oder personale Gewalt ist insofern am leichtesten zu erkennen, denn „[p]ersonale Gewalt *zeigt sich*“ (Galtung 1975: 16). Direkte (oder personale) Gewalt wird vom Opfer derselben normalerweise wahrgenommen und kann, wenn möglich, auch abgewehrt werden (vgl. Galtung 1975: 16). Jedenfalls ist bei einer Form der direkten Gewalt immer ein handelndes Subjekt, eine Person vorhanden, welche einer anderen Person oder Personen, einem Objekt, physische und/oder psychische Gewalt antut/antun (vgl. Galtung 1975: 12). Die Idee, dass

Gewalt eine anthropologische Konstante darstellt (wie z.B. bei Thomas Hobbes), Gewalt quasi der menschlichen Natur inhärent ist, lehnt Johan Galtung ab: „Ein *Potential* für Gewalt ist, ebenso wie ein solches für Liebe, in der menschlichen Natur enthalten; Umstände bedingen die Verwirklichung solcher Potentiale“ (Galtung 2004: Absatz 6, Hervorhebung im Original).

### **IX.1.3 Strukturelle Gewalt und die Galtung'schen Grundbedürfnisse – entwicklungstheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs**

Der Gewaltbegriff und dessen Erweiterung durch Johan Galtung in den 1970er Jahren markieren einen Wendepunkt in der Friedens- und Konfliktforschung. Die Definition des Gewaltbegriffs von Johan Galtung lautete damals folgendermaßen: „*Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung*“ (Galtung 1975: 9, Hervorhebung im Original). Damit wurde der bisher enge Gewaltbegriff durch eine weitere Dimension erweitert: die der strukturellen Gewalt. Bei dieser Dimension der Gewalt gibt es kein(e) konkrete(s) Objekt/Person, welche Gewalt ausübt (vgl. Galtung 1975: 12). Auch die Sichtbarkeit der strukturellen Gewalt ist im Gegensatz zur direkten Gewalt nicht gegeben: „Die Opfer der direkten Gewalt gehen in die Nachrichten ein, die Opfer der strukturellen Gewalt in die Statistiken“ (Galtung 1975: 46). Gewalt ist im Fall der strukturellen Gewalt in die Struktur eingebettet, beziehungsweise ergibt sich strukturelle Gewalt „aus der gewaltförmigen Verfasstheit der Weltgesellschaft selbst“ (Bonacker/Imbusch 2006: 88).

Als ein Beispiel für strukturelle Gewalt, also der Differenz zwischen dem aktuellen und dem Potentiellen, nennt Johan Galtung, der Sohn eines Arztes, einen Menschen, der im 20. (und nun im 21.) Jahrhundert an Tuberkulose stirbt. Noch im 18. Jahrhundert wäre ein durch die Lungenkrankheit Tuberkulose hervorgerufener Tod wegen unzureichenden medizinischen Erkenntnissen nicht zu verhindern gewesen. Der medizinische Fortschritt heute aber bringt es mit sich, dass eine Krankheit wie Tuberkulose behandelbar ist. Darum müsste heute kein Mensch dieser Welt an Tuberkulose sterben. Geschieht dies dennoch, wäre dies laut der von Johan Galtung verfassten Definition eben Gewalt (vgl. Galtung 1975: 9). Ein weiteres sehr bekanntes Beispiel von struktureller Gewalt benennt der Schweizer UN – Mitarbeiter Jean Ziegler sehr vehement und drastisch in seinen Vorträgen: Die Tatsache, dass alle fünf Sekunden ein Kind an Hunger oder an den Folgen von Hunger stirbt, bezeichnet er als Mord (vgl. Ziegler: 2005). Dazu hat sich Johan Galtung folgendermaßen geäußert: „[W]enn Menschen in einer Zeit verhungern, in der dies objektiv vermeidbar ist, dann wird Gewalt ausgeübt, gleichgültig ob eine klare Subjekt – Objekt – Beziehung vorliegt (wie z.B. früher

bei einer Belagerung) oder auch dann, wenn keine solche eindeutige Beziehung existiert (wie beispielsweise bei der Art der Organisation der Weltwirtschaftsbeziehungen heute)“ (Galtung 1975: 13). Hier benennt er auch einen der „Täter“ der strukturellen Gewalt, die Art der Organisation der Weltwirtschaftsbeziehungen. Im 21. Jahrhundert wäre zudem die Spekulation mit Grundnahrungsmitteln wie Mais, Weizen oder Reis auf den internationalen Börsenmärkten zu nennen, welche die Preise für diese Lebensmittel weltweit in die Höhe treiben. Johan Galtung ist sich der Wirkung dieser Erweiterung des Gewaltbegriffs bewusst und schlägt auch vor, „strukturelle[] Gewalt zuweilen als *soziale Ungerechtigkeit* zu bezeichnen“ (Galtung 1975: 13, Hervorhebung im Original). „Ausbeutung“ als Synonym oder andere Bezeichnung für die Dimension der strukturellen Gewalt lehnt er ob der politischen und emotionalen Implikationen und Assoziationen ab (vgl. Galtung 1975: 13).

Bezüglich der Möglichkeiten zur Erforschung von Formen struktureller Gewalt mittels eines Instituts bspw. muss auch die Struktur desselben berücksichtigt werden, d.h. dass z.B. strukturelle Gewalt in Form von Ungleichheit zwischen den MitarbeiterInnen nicht gegeben sein darf (vgl. Galtung 1975: 48).

### **IX.1.3.1 Kritik am Begriff der strukturellen Gewalt**

Die Erweiterung des Gewaltbegriffs um die Dimension der strukturellen Gewalt (später kam noch die kulturelle Gewalt hinzu) ging einher mit teils vehementer Kritik. Im Folgenden werden die wichtigsten Kritikpunkte an der strukturellen Gewalt dargestellt.

Der Begriff der strukturellen Gewalt hatte dem Selbstbild mancher Länder der Ersten Welt Risse gegeben. Wurden diese bisher als Quelle von Reichtum und als „entwickelt“ angesehen, waren ab nun gewaltsame und unfriedliche Züge in der Außenpolitik und im außenwirtschaftlichen Handeln derselben durch Johan Galtungs strukturelle Gewalt aufgedeckt (vgl. Schmidt 2006: 413). Es hagelte heftige Kritik von VertreterInnen dieser Gesellschaften an der Erweiterung des bisherigen Gewaltbegriffs, mit ein Grund, warum er in seiner Heimat Norwegen, im Selbstbild demokratisch und friedlich, aber doch laut Johan Galtung unfriedlich, als unerwünscht galt und gilt. Ein nächster wissenschaftlicher Vorwurf am Begriff der „strukturellen Gewalt“ bezieht sich auf dessen Erweiterung bzw. der fehlenden Abgrenzbarkeit. (Gewalt)verhältnisse, wie bereits erwähnt definiert durch die Differenz von Aktualität und Potentialität, könnten so  $x$  – beliebig erweitert werden, solange nur die Möglichkeit gegeben scheint, dass diese Verhältnisse theoretisch besser sein könnten (vgl. Bonacker/Imbusch 2006: 88). Thorsten Bonacker und Peter Imbusch halten diese Kritik zwar für legitim, verweisen aber darauf, dass es „umgekehrt nicht einsichtig [ist], warum Gewalt

zumindest begriffsdefinitiv auf ihre direkten und institutionellen Formen eingegrenzt werden sollte“ (Bonacker/Imbusch 2006: 88).

Im Hinblick auf die historische Situation nach dem Zweiten Weltkrieg spielten jene später als „68er Revolution“ bezeichneten VertreterInnen eine Rolle, die sich in den 1960ern gegen die in ihren Augen konservative Elterngeneration abzugrenzen begannen und ihre Solidarität für die in ihren Augen ausgebeuteten Menschen der Dritten Welt bekundeten und deren Befreiungskampf gegen den vorherrschenden Kolonialismus und den Vietnamkrieg unterstützten. Obwohl die überwältigende Mehrheit dieser Generation gewaltlos eingestellt war, gab es manche, die ihren „Idolen“ wie Ernesto „Che“ Guevara oder anderen „BefreiungskämpferInnen“ nachstrebten und zur schnelleren Erreichung dieser Ziele auch Waffengewalt einzusetzen bereit waren. Für die deutsche Situation kann als bekanntestes Beispiel die jahrelange Konfrontation zwischen der RAF (Rote Armee Fraktion) und der deutschen Staatsgewalt bzw. deren Vertretern genannt werden. Diese heute als „TerroristInnen“ bezeichneten (meist jungen) Menschen kämpften gegen eine in ihren Augen vernommene „Ausbeutung“ der Menschen der Dritten Welt und argumentierten infolgedessen auch mit einer vorherrschenden strukturellen Gewalt, welche nur durch Gegengewalt bekämpft werden konnte. Der Vorwurf vor allem von PolitikerInnen lautete nun, dass „strukturelle Gewalt“ als Kampfbegriff und Legitimationsquelle für die Gewalt dieser Gruppierungen diene (vgl. Schmidt 2006: 413) bzw. Johan Galtung als „geistiger Wegbereiter des Terrorismus“ (Kinkelbur 2002: 71) gesehen wurde.

Dieser Kritik kann zunächst Johan Galtungs Prinzip der Gewaltlosigkeit entgegengehalten werden (vgl. Schmidt 2006: 413). Johan Galtung selbst nahm sich dieser Frage, ob denn eine (falsch verstandene) Solidarität mit den Opfern struktureller Gewalt zu direkter Gewalt legitimieren könnte, an: Seine erste These dazu lautet folgendermaßen: „*Personale Gewalt genügt, um strukturelle Gewalt zu beseitigen*“ (Galtung 1975: 29, Hervorhebung im Original). Diese These wird im Hinblick auf die Beseitigung einer Struktur verneint. Denn jene Personen, welche die vermeintlichen VertreterInnen einer Struktur darstellen, würden nach deren Beseitigung sofort durch andere ersetzt werden (vgl. Galtung 1975: 29). „*Personale Gewalt ist notwendig, um strukturelle Gewalt zu beseitigen*“ (Galtung 1975: 29, Hervorhebung im Original) lautet die zweite These, die er wiederum verneint. Denn ein angenommenes Muss zur personalen Gewalt stellt in friedentheoretischer Konsequenz wieder einen Grund mehr dar, nach Wegen zu suchen, diese verschwinden zu lassen (vgl. Galtung 1975: 29 f.). Für Johan Galtung gilt das Prinzip der Gewaltlosigkeit als Credo seiner Forschungsarbeit und Aktivität.

Ein weiterer Kritikpunkt an der strukturellen Gewalt bezieht sich auf deren mangelnde Operationalisierbarkeit oder einfacher ausgedrückt: wie kann strukturelle Gewalt gemessen werden? Auch dieser Frage ist Johan Galtung im gleichnamigen Band „Strukturelle Gewalt“ von 1975 im Anhang nachgegangen (vgl. Schmidt 2006: 414): Gemeinsam mit Tord Höivik von PRIO erarbeitete der Mathematiker Johan Galtung mathematische Formeln, wie direkte und strukturelle Gewalt gemessen werden können (vgl. Galtung 1975: 145).

Hans Saner bezeichnet die strukturelle Gewalt Johan Galtungs als unzureichend: „In Wirklichkeit hat er bloss [sic!] eine Analyse der vertikalen, asymmetrischen Macht – Systeme gegeben und darin eine Unterart der strukturellen Gewalt aufgezeigt, die man die *deontische* nennen kann“ (Saner 1982: 81, Hervorhebung im Original). Hans Saner nennt noch andere von ihm identifizierte Formen struktureller Gewalt, so die „*ökonomische*“, „*ethologische*“ und „*bürokratische*“ (Saner 1982: 81 ff., Hervorhebungen im Original).

### **IX.1.3.2 Die Galtung'schen Grundbedürfnisse**

Johan Galtung schlägt vor, Gewalt als Verletzung der menschlichen Grundbedürfnisse bzw. als die Verhinderung der Entfaltung derselben zu sehen. Die folgende Aufzählung der Grundbedürfnisse von Johan Galtung darf nicht hierarchisch gedacht werden, wie es etwa bei der Maslow'schen Bedürfnispyramide der Fall wäre, sondern gleichberechtigt. Hierbei kommen vier Grundbedürfnisse in Betracht, welche Johan Galtung „in extensiven Dialogen in vielen Teilen der Welt [ermittelte]. – [Diese] sind: *Überlebensbedürfnisse* (Negation: Tod, Sterblichkeit); *Wohlbefindensbedürfnisse* (Negation: Elend, Krankhaftigkeit), *Identitäts-, Sinnbedürfnisse* (Negation: Entfremdung) und *Freiheitsbedürfnisse* (Negation: Repression)“ (Galtung 2007a: 343, Hervorhebungen im Original). Oder mit anderen Worten: „Die Erfüllung der Grundbedürfnisse besteht im Überleben mit physischem Wohlergehen, d.h. dass die biologisch vorgegebenen Bedürfnisse auf annehmbare Weise befriedigt werden und darin, mit Identität und Bedeutung in Freiheit zu leben“ (Galtung 2007b: 117). Die Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse alleine reichen allerdings im Hinblick auf eine friedliche Welt noch nicht: Erst Überleben, Wohlbefinden, Freiheit, Identität mit einer fünften Komponente, dem ökologischen Gleichgewicht, würden Frieden ergeben (vgl. Galtung 2007a: 344).

Der Identitätsaspekt bei den Galtung'schen Grundbedürfnissen sollte die Form und nicht den Inhalt darstellen und eignet sich weder für essentialistische oder relativistische Konzeptionen. Freiheit darf nicht mit Individualismus oder als Ideologie (z.B. in Form von wirtschaftlichem Neoliberalismus) verstanden werden, sondern als Wahlfreiheit (vgl. Graf / Kramer / Nicolescou 2006: 67). Gerade der Freiheitsaspekt in den Grundbedürfnissen, welcher für alle

Menschen gelten soll, stellt für Dieter Kinkelbur eine positive Reaktion auf „einäugige[] Menschenrechtskritiker[], insbesondere aus der politischen Linken“ (Kinkelbur 2002: 72, Fußnote 9) vor 1989 dar. Laut Wilfried Graf kann „Entwicklung“ im Sinne Johan Galtungs folgendermaßen interpretiert werden (und diese Interpretation schließt die strukturelle Dimension und die menschlichen Grundbedürfnisse im Denken von Johan Galtung mit ein): „ ‚Entwicklung‘ [kann] als ein Prozess struktureller Konflikttransformation definiert werden, auf der Suche nach der Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse, mit der möglichen Zunahme an struktureller Gewalt oder aber der möglichen Zunahme an strukturellem Frieden“ (Graf 2009: 39). In Bezug auf die von Johan Galtung definierten vier Grundbedürfnisse betont Wilfried Graf auch deren wichtige Brückenschlagfunktion in Bezug auf den Diskurs zwischen universalistischen und kulturrelativistischen Positionen im Hinblick auf Menschenrechte. Da alle vier Grundbedürfnisse gleichwertig sind, müssen auch alle vier Erfüllung finden, für alle Menschen, bevor Frieden sein kann (vgl. Graf 2009: 41 ff). Johan Galtung selbst nennt in „Frieden mit friedlichen Mitteln“ zwölf, von ihm erdachte Thesen, die jeweils einen anderen Versuch der Definition von Entwicklung einschließen. Im Zusammenhang mit den vier Grundbedürfnissen Überleben, Wohlbefinden und Identität, Freiheit, gilt die Definition der 2. These von Entwicklung die folgendermaßen lautet: „*Entwicklung ist die progressive Befriedigung der Bedürfnisse der menschlichen und nichtmenschlichen Natur, beginnend bei den Hauptbedürftigen*“ (Galtung 2007a: 231, Hervorhebung im Original).

#### **IX.1.4 Kulturelle Gewalt – kulturtheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs**

Johan Galtung ist sich der Bedeutung und der Vielschichtigkeit des Begriffs „Kultur“ bewusst. Für ihn gilt jene von ihm erstellte Definition von Kultur: „*Kultur* ist der symbolische Aspekt menschlicher Existenz. *Kultur* ist *Repräsentation* durch Symbole, üblicherweise optische oder akustische“ (Galtung 1998: 187, Hervorhebungen im Original). (In einer Fußnote unterscheidet er noch eine diachrone und eine synchrone Organisation dieser optischen wie akustischen Symbole, eine Oper wäre bspw. alles zusammen. Den frei verbliebenen Sinnen: Tast-, Geschmacks- und Geruchssinn, bescheinigt Johan Galtung bei der Übermittlung von Kultur kaum eine Rolle (vgl. Galtung 1998: 187).) Die Theorie der „kulturellen Gewalt“ kann als Weiterführung der „strukturellen Gewalt“ angesehen werden und beinhaltet auch eine Richtungsänderung von einer politökonomischen, von den Gegebenheiten des Kalten Krieges geprägten Sichtweise, zu einer nach dessen Ende auf den Bereich der Kultur konzentrierten Sichtweise. Als ein Beispiel dieser Richtungsänderung

kann Samuel P. Huntingtons „Kampf der Kulturen“ (Huntington: 2006 und siebtes Kapitel) genannt werden.

Johan Galtungs Definition von kultureller Gewalt lautet folgendermaßen: „Unter kultureller Gewalt verstehen wir jene Aspekte der Kultur, der symbolischen Sphäre unserer Welt – man denke an Religion und Ideologie, an Sprache und Kunst, an empirische und formale Wissenschaften (Logik, Mathematik) -, die dazu benutzt werden können, direkte oder strukturelle Gewalt zu rechtfertigen oder zu legitimieren“ (Galtung 2007a: 341).

Nicht nur schafft es kulturelle Gewalt oftmals, Formen von direkter und struktureller Gewalt zu legitimieren, sondern auch, das Gewaltempfinden in den Köpfen der Menschen zu minimieren bzw. abzuschalten (vgl. Galtung 2007a: 342 f.) Wichtig bei dieser Definition ist ihm, die Betonung auf die Aspekte einer Kultur zu legen. Eine Kultur als ganze als gewalttätig einzustufen erscheint ihm anders als bei der Betonung der gewaltsamen Aspekte als Stereotypisierung, wiewohl er einräumt, dass es auch Kulturen gibt, die eine ganzen Satz an gewaltsamen Aspekten vorweisen (vgl. Galtung 2007a: 341). Als Gegenstück nennt er die „Friedenskultur“, welche viele friedvolle Aspekte vorzuweisen hat (vgl. Galtung 2007a: 342 und den achten Abschnitt des Kapitels).

#### **IX.1.4.1 Kulturelle Gewalt in den sechs Kulturbereichen und weitere Beispiele**

Um sich die Formen kultureller Gewalt in ihren Ausprägungen besser vorstellen zu können, erwähnt Johan Galtung Beispiele. Dabei teilt er Kultur in sechs Kulturbereiche: Diese lauten „Religion und Ideologie, Sprache und Kunst, empirische und formale Wissenschaft“ (Galtung 2007a: 352).

Kulturbereich Religion: Johan Galtung erfasst in seiner Analyse des Kulturbereichs Religion zunächst die monotheistischen Religionen und betont die Besonderheit, dass es sich bei den jeweiligen Gottheiten erstens um ausschließlich männliche und zweitens um transzendente, also außerhalb der Erde residierende, im Gegensatz zu den Menschen inhärenten Gottheiten handelt. Als potentiell gewalttätig ist hierbei die von manchen vertretene Idee der Erbsünde zu nennen, die eine gewaltige Kontrollfunktion auf Menschen ausüben kann. Als zweite gewalttätige Komponente identifiziert Johan Galtung eine manichäische Denkweise, welche auf den zwei Extrempositionen „Gut“ (Gott) und „Böse“ (Satan) fußt. Die von Gott Auserwählten kommen dem Himmel/Paradies nahe, die anderen, die Nichterwählten also von Satan gewählten, kommen in die Hölle / das Fegefeuer. Die Auserwähltheit kann hierbei schon auf das Erdenleben und die unterschiedlichen Lebensbedingungen von Elend bis

Reichtum als Gotteszeichen interpretiert werden. Als Trost wird den Armen dieser Erde dennoch das Paradies versprochen, jedoch erst nach deren Tod (vgl. Galtung 2007a: 353 f.).

Kulturbereich Ideologie: Den Kulturbereich der Ideologie bezeichnet Johan Galtung als potentielle Nachfolgerin der Religion, quasi als Ersatzreligion, nachdem die Säkularisation (zumindest in Europa) zur Schwächung der Religionen beigetragen hat. Die Charaktermerkmale gleichen jedoch einander im Großen und Ganzen: Der Nachfolger Gottes ist hierbei der Staat mit der Idee des Nationalismus, welche eine Unterscheidung zwischen Menschen innerhalb und außerhalb der Grenzen bzw. Nation vornimmt; das Selbst und der/die andere/n. Wenn nun dem/den anderen der Wert des Menschseins abgesprochen wird, ist der Weg frei für direkte Gewalt. Der Nationalismus greift also die religiöse Idee des auserwählten Volkes auf und bestimmt selbst, wer der Nation zugehörig ist; der/die anderen können dann entweder innerhalb des Nationalstaates verfolgt werden (z.B. Sinti/Roma in vielen Staaten dieser Welt) oder es wird gegen andere Staaten Krieg geführt. Für diese Funktion nimmt sich der Nationalstaat das Recht, Krieg zu führen, also das göttliche Recht zu töten (vgl. Galtung 2007a: 355 ff.).

Kulturbereich Sprache: Am Kulturbereich Sprache benennt Johan Galtung jene mit einem lateinischen Wortstamm versehenen Sprachen (ohne Deutsch), welche „Frauen dadurch unsichtbar [machen], daß sie zur Bezeichnung der Menschheit dasselbe Wort verwenden wie zur Bezeichnung des männlichen Geschlechts“ (Galtung 2007a: 358).

In diesem Zusammenhang mag auch die Forderung einer geschlechtsneutralen Schreibweise von Bedeutung sein, die das weibliche Geschlecht dem männlichen Geschlecht der Sprache gleichstellt. In diese Richtung ist in den letzten Jahren einiges geschehen. Zumindest an manchen Fakultäten der Universität wird eine geschlechtsneutrale Schreibweise gewünscht und auch praktiziert.

Kulturbereich Kunst: Am Beispiel der Malerei verdeutlicht Johan Galtung Gewalt im Kulturbereich der Kunst. Hier erwähnt er unter anderem ein Gemälde von Eugene Delacroix, „Tod des Sardanapal“, welches den vermeintlichen „despotischen Orient“ in Aktion zeigt. Bilder wie diese prägen auch heute noch die Vorstellungswelt vieler EuropäerInnen von Menschen, die in „orientalischen“, also arabischen, türkischen etc. Ländern leben. In diesem Zusammenhang verweist Johan Galtung wieder auf die Abgrenzungsfunktion dieser Kulturprodukte, ähnlich wie bei der Ideologie des Nationalismus, hin (vgl. Galtung 2007a: 360).

Kulturbereich empirische Wissenschaft: Hier widmet sich Johan Galtung dem Bereich der Wirtschaft. Die neoklassische Wirtschaftslehre, mit ihrer Theorie des komparativen Vorteils,

besagt, dass sich jedes Land auf jene Produkte spezialisieren soll, bei denen es in der Produktion komparative Vorteile zu einem anderen Land vorzuweisen hat (vgl. Galtung 2007a: 360). Soweit die Theorie. Denn: „In der Praxis bedeutet dies, daß Länder, die über ausreichend Rohstoffe und ungelernete Arbeit verfügen, Rohstoffe abbauen, während diejenigen, die über Kapital und Technologie, Facharbeiter und Wissenschaftler verfügen, die Stoffe verarbeiten sollen“ (Galtung 2007a: 360). Johan Galtung zeigt somit die in seinen Augen unfaire internationale Arbeitsteilung bzw. Weltwirtschaft auf, welche durch kulturelle Gewalt in Form der vorherrschenden neoklassischen Theorie, von internationalen Organisationen mit Druck gefordert, strukturelle Gewalt ermöglicht, und zwar sowohl zwischen als auch innerhalb der Länder. Johan Galtung: „Dieses ‚Gesetz‘ ist ein Stück kultureller Gewalt, das tief im Herzen der Wirtschaftswissenschaften vergraben ist“ (Galtung 2007a: 360 f.).

Kulturbereich Formale Wissenschaft: Johan Galtung nennt einen Aspekt der Mathematik als potentielle Quelle für in letzter Konsequenz gewaltsames Handeln: Der „entweder – oder“ - Charakter der Mathematik bzw. ein daraus folgendes „Schwarz - Weiß“ – Denken, kann, wenn dieses Schema auf das komplexe, interaktive und vor allem globale Zusammenleben von Menschen übertragen wird, zu reduktionistischen, nicht der globalen menschlichen Realität entsprechenden Denk- und Handlungsweisen verleiten (vgl. Galtung 2007a: 361 f.). Hier wäre wiederum die neoklassische Wirtschaftstheorie zu erwähnen, die auf mathematischen Formeln basiert, und „Externalitäten“, wie Umweltzerstörung und deren negative Auswirkung auf Menschen, nicht beachtet und in ihrer Kosten – Nutzen Rechnung einfach ignoriert.

Weitere Beispiele kultureller Gewalt umfassen auch andere wissenschaftliche Disziplinen:

Kulturelle Gewalt in der Musik: Der österreichische Politologe und Friedensforscher Wolfgang Dietrich beschreibt Indikatoren für kulturelle Gewalt in der Musik (vgl. Dietrich 1999: 172 ff.). Wolfgang Dietrich nennt zunächst jene Musik politisch, die über individuelle Ausdrucksformen hinausgeht und für eine Gemeinschaft und zu bestimmten (politischen) Anlässen eingesetzt wird. Hierbei kann der Musik identitätsstiftende Wirkungen auf eine Gemeinschaft/Gesellschaft zugesprochen werden (vgl. Dietrich 1999: 173 f.). „[I]ch [Wolfgang Dietrich, Anmerkung] [bezeichne] Musik als vernakulär, wenn sie aus dem Kontext konkreter Gemeinschaften geboren wird und auch nur innerhalb dieser Gemeinschaften ein zur intersubjektiven Kommunizierbarkeit notwendiges Codesystem vorfindet“ (Dietrich 1999: 174). Jedoch bildete sich seit der musikalischen Epoche des Barock eine immer weiter voranschreitende Hierarchisierung und Standardisierung der Musik, wie

zum Beispiel die Festlegung des Kammertons a' für die weltweite Übereinstimmung der Tonhöhe, aus (vgl. Dietrich 1999:177 ff.). Der gemeinschaftliche Charakter der vernakulären Musik wird durch elektronische Übertragungsmusik „zu einem ort-, zeit- und damit sozialwissenschaftlich gesehen zusammenhanglosen Klanggebilde“ (Dietrich 1999: 180). Diese zunehmend standardisierte Einheitsmusik, mit ihrem Kammerton a' ist durch ihre einfache globale Verbreitung der vernakulären Musik überlegen, und auch wenn sich in den kapitalistischen Zentren infolge des Aufkommens der Übertragungsmusik vor allem in den 1960ern diese Generation aktiv der Musik hingab, so war dies vielen Menschen der sogenannten „Dritten Welt“ nicht möglich. Diese Menschen wurden zu passiven RezipientInnen der Übertragungsmusik mit einer gleichzeitigen Auflösung von identitäts- und gemeinschaftsstiftender vernakulärer Musik (vgl. Dietrich 1999: 180 f.). Auch wenn Wolfgang Dietrich der Übertragungsmusik das Potential zuerkennt, sehr vielen Menschen Freude zu bereiten, bezeichnet er dennoch die Verdrängung von vernakulärer Musik als unfriedlich, denn vernakuläre Musik stellt in Zeiten der Vereinheitlichung eine wiederzuentdeckende Kommunikationsform innerhalb einer Gemeinschaft dar (vgl. Dietrich 1999: 182 f.).

Als ein Beispiel für den Kulturbereich der Sprache nennt Wolfgang Dietrich außerdem die von vielen Nationalstaaten in ihrer Gründungsphase erfolgte Politik der Sprachvereinheitlichung. So wurde zum Beispiel in Spanien der Reconquista „Castellano“ als einzige und „richtige“ Sprache aller in Spanien lebenden Menschen durchgesetzt (vgl. Dietrich 1999: 175) und diese Problematik lässt auch das heutige Spanien (mit den Problemregionen Baskenland, Katalonien) nicht los.

Hans Saner nennt ein weiteres Beispiel kultureller Gewalt, und zwar den Biologieunterricht in der Schule. Die Methoden dieses Unterrichts beschreibt Hans Saner als möglicherweise gewalttätig, sowohl physisch als auch psychisch, dennoch sei diese Art des Unterrichtens ein „anerkanntes Interaktions – System“ (Saner 1982: 85). (Hans Saner nennt das folgende Beispiel vor dem Hintergrund der 1980er Jahre. Er selbst wird diesen Unterricht selbst als Schüler noch so miterlebt haben. Heute sind solche Methoden hoffentlich weitgehend verschwunden.) Im Biologieunterricht kann z.B. durch den Hinweis auf die Überlegenheit alles Männlichen, eine bestimmte Sicht des Menschen in den Köpfen der SchülerInnen verankert werden (vgl. Saner 1982: 85). Auch kritisiert Hans Saner die im Biologieunterricht vermittelte „formale wissenschaftliche Denkweise[...], anhand der die Schüler lernen, dass man gleichsam aggressiv auf Einzelnes der Natur zugehen, es Experimenten unterwerfen und vielleicht zur besseren Beobachtung vorerst vernichten muss“ (Saner 1982: 85).

Werner Wintersteiner et al. identifizierten ein weiteres wichtiges Feld, in dem kulturelle Gewalt vorkommt, jene in den Geschlechterbeziehungen (vgl. Wintersteiner et al. 2009: 14). Dieter Kinkelbur nennt Johan Galtungs Hinweise auf die friedliche Rolle der Frauenfriedensbewegung, kritisiert jedoch die mangelnde Beschäftigung Johan Galtungs mit der Strukturkategorie Geschlecht und patriarchalen Strukturen (vgl. Kinkelbur 2002: 77). Diesen Konflikt nennt auch Jan Brousek (Brousek 2008) in seiner Diplomarbeit. Er identifiziert im „Kulturbereich“ des Geschlechts das Patriachat als Ausprägung kultureller Gewalt (vgl. Brousek 2008: 162 ff.). „Das Patriachat ist das Paradebeispiel für kulturell legitimierte, strukturell verankerte und häufig auch in direkter Form praktizierter Gewalt“ (Brousek 2008: 193). Er schreibt hierbei der (christlichen) Religion eine unheilvolle Rolle zu, denn diese teilt „die Sinnlichkeit in Liebe und Sexualität“ (Brousek 2008: 175). Frauen, welche ihre Sexualität im Christentum ausleben, kommt laut Brousek die Rolle der „Hure“ zu, während die „heilige Mutter“ ein asexuelles Dasein, Sexualität alleine zum Zweck der Fortpflanzung, fristen muss (vgl. Brousek 2008: 175). Jan Brousek führt noch weitere Beispiele Ausprägungen kultureller Gewalt in der Form des Patriachats an, diese finden meist im Kulturbereich der Religion statt (vgl. Brousek 2008: 162 ff.).

Wolfgang Dietrich spannt einen Bogen vom „Dreieck der Gewalt“ (siehe nächsten Abschnitt) von Johan Galtung zum entwicklungspolitischen Bereich. Zunächst nennt er seine Umschreibung der kulturellen Gewalt, bevor er den Kontext mit der Entwicklungspolitik herstellt: „Diese [kulturelle Gewalt im Sinne Johan Galtungs, W.P.] manifestiert sich in der Prädominanz von bestimmten intellektuellen Weltbildern und Denkwegen, über die globale Implementierung dem politischen Handeln vorgelagerter und dennoch nur vermeintlicher Selbstverständlichkeiten, welche im geistig-seelischen Bereich auf ähnliche Art zu Anomie und Atomie führt wie die Ausbeutung von Arbeitskraft und Natur im materiellen. Weder in der praktischen Entwicklungsarbeit noch in der Friedensforschung wurde der kulturellen Gewalt je ein ähnlich prominenter Platz eingeräumt wie der direkten oder der strukturellen“ (Dietrich 1999: 169). Wolfgang Dietrich kritisiert also, dass die Entwicklungszusammenarbeit (EZA) in ihrer theoretischen Ausrichtung immer noch einem politökonomischen Denken verhaftet ist und die kulturelle Dimension in ihrer Arbeit vernachlässigen würde. Die drei Gewaltdimensionen können nur gemeinsam gedacht werden, die Vernachlässigung der kulturellen Dimension der Gewalt schafft große Probleme. Denn dies deckt sich mit dem Versuch, direkte Gewalt durch die Drohung mit noch mehr Gewalt und die strukturelle Gewalt durch Entwicklungszusammenarbeit („Entwicklungshilfe“ bei Wolfgang Dietrich) ausmerzen zu können (vgl. Dietrich 1999: 170). Bei einer Vernachlässigung der kulturellen

Gewalt in ihrer internationalen Dimension resultiert laut Wolfgang Dietrich „oft ein normatives Verfahren, meist im Rahmen der UNO oder ihrer Unterorganisationen, welches über die Lebenswelten von Millionen von Menschen hinweg Völkerrecht setzt, ohne deren Kosmvisionen zu berücksichtigen“ (Dietrich 1999: 170).

#### **IX.1.4.2 Kritik an der Theorie der kulturellen Gewalt**

Auch die kulturelle Gewalt muss sich wie die strukturelle Gewalt den Vorwurf der mangelnden Operationalisierbarkeit vorwerfen lassen. Klaus Ottomeyer schlägt deshalb vor die beiden Dimensionen der Gewalt als „kritisch-hermeneutische Begriffe“ zu verstehen, Abstraktionen vielmehr, „die doch den Bezug zur Erfahrungswelt behalten“ (nach Graf 2009: 39). Der Schweizer Hans Saner kann als geistiges Vorbild der kulturellen Gewalt Johan Galtungs gelten. Aufbauend auf Johan Galtungs Dimension der strukturellen Gewalt entwickelte Hans Saner seine Theorie der „symbolischen Gewalt“ (dessen Begrifflichkeit bzw. deren Kategorien er von Pierre Bourdieu und Jean – Claude Passeron entnommen hat, aber in seinem Sinne entwickelte, da er nach eigenen Angaben die Theorie der beiden Franzosen nicht verstand) (vgl. Saner 1982: 77). Er gibt zunächst eine Erklärung ab, was Symbole in seinen Augen darstellen und spannt den Bogen weiter zu seiner Theorie der symbolischen Gewalt: „Von symbolischer Gewalt spreche ich [Hans Saner, Anmerkung], wenn anerkannte Bedeutung, deren Träger Repräsentationszeichen sind, zu nachweislichen Schädigungen führen. Man muss dabei dreierlei unterscheiden: die Schädigung in der *Durchsetzung* von Zeichen, die meist ein Akt von strukturell hinterbauter personaler Gewalt ist; die Schädigung durch die *formale* Struktur *etablierter* Zeichen–Systeme und die Schädigung durch die *Inhalte* solcher Systeme“ (Saner 1982: 85, Hervorhebungen im Original). Im Großen und Ganzen deckt sich die Theorie der symbolischen Gewalt mit der kulturellen Gewalt Johan Galtungs, obwohl eine Erwähnung des Gewaltkonzepts von Hans Saner nur in einer Fußnote in Johan Galtungs Hauptwerk „Frieden mit friedlichen Mitteln“ ihren Platz findet (vgl. Galtung 2007a: 341).

So kann Johan Galtungs kulturelle Gewalt im Kulturbereich der Kunst mit Hans Saners „*ästhetischer* symbolischer Gewalt“ (Saner 1982: 87, Hervorhebung im Original) gleichgesetzt werden, auch wenn Hans Saner hier noch eine „reine“ und eine „zweckhafte“ ästhetische Gewalt unterscheidet. Auch den Kulturbereich der Ideologie nimmt sich Hans Saner an. Er unterstreicht, dass „*Ideologien* in keinem Fall gewaltfrei [sind]“ (Saner 1982: 90, Hervorhebung im Original), denn ihnen wohnt ein manichäistisches Denken inne, das auf einem entweder – oder Dogma basiert.

Auch der Kulturbereich der Religion findet bei Hans Saner Erwähnung (vgl. Saner 1982: 87 ff.). Er geht, wie Johan Galtung, von einer Verschachtelung von direkter, struktureller und symbolischer Gewalt aus (vgl. Saner 1982: 92 f.).

Versuche, durch je eine Form von Gewalt die beiden anderen zu beschränken bzw. auszuschalten, sind zum Scheitern verurteilt, da in letzter Konsequenz Gewalt durch Gewalt nicht zu verhindern ist (vgl. Saner 1982: 94). Auch sind Verschränkungen innerhalb der symbolischen Sphäre oder Dimension der Gewalt vorhanden: „Bedenkt man, dass religiöse, ideologische, epistemische und ästhetische Gewalt sich verbinden und vereinigen können, wird man das Potential der symbolischen Gewalt nicht länger unterschätzen“ (Saner 1982: 92).

Als Gegenpol zu den drei Sphären der Gewalt sieht Hans Saner „die Idee der permanenten friedlichen Revolution, die durch personale Integrität, durch solidarische Macht und durch die Reinigung der Symbole einen neuen Frieden sucht“ (Saner 1982: 94); dies kann als Saner'sche Theorie einer „Friedenskultur“ verstanden werden.

Für Werner Wintersteiner besteht ein Verdienst der Galtung'schen kulturellen Gewalt in ihrer Analysefähigkeit der scheinbar „grundlosen“ Gewalt, „für die keinerlei Legitimation in einem engeren Sinne zu finden ist, die sich selbst auch gar nicht legitimieren will“ (Wintersteiner 1999: 90).

Wilfried Graf ortet 5 Phasen der Friedensforschung: Phase I ist die klassische Friedensforschung, Phase II die strukturalistisch denkende kritische Friedensforschung mit der strukturellen Gewalt von Johan Galtung und einem neu etablierten positiven Friedensverständnis. Phase III wäre nach Wilfried Graf die poststrukturalistische Auffassung der 1980er Jahre, Phase IV die sozialkonstruktivistische, welche sich des Strukturalismus entledigt, wie Johan Galtungs kulturelle Gewalt (vgl. Graf 2009: 29 f.). Die fünfte Phase der Friedensforschung, eine „komplexe, zivilisationstheoretische Friedensforschung“ (Graf 2009: 31) muss nach Wilfried Graf erst aufgebaut werden und dies kann unter anderem auch mit einer Erweiterung der kulturellen Gewalt von Johan Galtung geschehen. Als eine der beiden Hauptherausforderungen für diese Phase V nennt Wilfried Graf „die Frage nach einer Rekonstruktion des Politischen, nach einem neuen Verständnis von Friedenspolitik und Friedenspädagogik, nach einem neuen Praxisbezug (für konkrete Solidarität ohne die vertrauten ideologischen oder utopischen Versicherungen, für praktische Methoden interaktiver Konfliktbearbeitung von der individuellen bis zur globalen Ebene)“ (Graf 2009: 31). Wilfried Graf hebt die Bedeutung der kulturellen Dimension von Johan Galtung für die Schaffung dieser Zivilisationstheorie, ähnlich wie jene der strukturellen Dimension für

Entwicklung, hervor: „Demnach ist ‚Zivilisation‘ als ein Prozess von kultureller Konflikttransformation zu sehen, mit der möglichen Zunahme an kulturellem Frieden gegenüber dem ‚Anderen‘.“ (Graf 2009: 39)

### IX.1.4.3 Das Dreieck der Gewalt

Wie bereits angedeutet bedingen sich direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt gegenseitig. Zur besseren Veranschaulichung kann die geometrische Form des Dreiecks, welche als Eisberg – Modell zu verstehen ist, hergenommen werden:



Abbildung 2: Das Dreieck der Gewalt von Johan Galtung (Galtung 2004: Absatz 4)

Bei dieser Formation des Dreiecks bildet nur die Spitze, die direkte Gewalt, den sichtbaren Part. Johan Galtung entnimmt dem Dreieck nun sechs verschiedene Dreieckspositionen, welche sich folgendermaßen zusammensetzen: Es ergeben sich drei Sichtweisen, wenn sich die Gewaltdimensionen jeweils an der Spitze ablösen. (Dabei entfällt die Vergleichbarkeit mit dem Eisberg). Auch ein auf den Kopf - stellen des Dreiecks scheint möglich und ergibt wiederum drei Positionen. So ergibt sich nach Johan Galtung jeweils eine andere Sichtweise einer bestimmten Gewaltsituation (vgl. Galtung 2007a: 348). Bezüglich der Zeitrelation bestehen jedoch Unterschiede für die drei Gewaltdimensionen: „Direkte Gewalt ist ein *Ereignis*, strukturelle Gewalt ist ein *Prozeß* mit Höhen und Tiefen, kulturelle Gewalt ist eine *Invariante*, eine ‚*Permanenz*‘, die aufgrund der nur langsamen Transformationen grundlegender Aspekte der Kultur über lange Zeiträume hinweg im wesentlichen unverändert bleibt“ ( Galtung 2007a: 348, Hervorhebungen im Original).

Als Anschauungsbild nimmt Johan Galtung die sogenannte „Erdbeben – Theorie“ her und deren „Unterscheidung zwischen dem Erdbeben als Ereignis, der Bewegung der tektonischen Platten als einem Prozeß und der Bruchlinie als einem eher permanenten Zustand“ (Galtung 2007a: 349). Die Erdbeben - Theorie scheint jedoch eher unglücklich gewählt zu sein, lässt sich doch im Vergleich des Erdbebens mit den Dimensionen der Gewalt eine Unabänderbarkeit der Gewalt, ähnlich der Naturgewalt eines Erdbebens, welches zwar einigermaßen vorhersehbar ist, aber nicht verhindert werden kann, interpretieren.

### **IX.1.5 Johan Galtungs Kosmologieanalyse (der Weltzivilisationen) – zivilisationstheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs**

Die Zivilisationstheorie Johan Galtungs geht auf Konflikte auf der Makro- und Megaebene und deren vorfindbaren Kosmologien ein. Hierbei wird „Zivilisation“ als „Makro – Kultur verstanden, ausgedehnt in Raum und Zeit“ (Galtung 2007a: 367) In einer Fußnote betont Johan Galtung außerdem, dass der Begriff „Zivilisation“ keinen Bewertungsmaßstäben, egal welcher Hinsicht, z.B. „besser“ oder „schlechter“, unterliegen (vgl. Galtung 2007a: 367).

„Unter der *Kosmologie* (einer Zivilisation) verstehen wir die kollektiven *unterbewussten Vorstellungen davon, was die normale und natürliche Wirklichkeit ausmacht*. Da sie gemeinsam und selbstverständlich sind, sind sie nicht notwendig bewußt“ (Galtung 2007a: 367, Hervorhebungen im Original). Kosmologie stellt für eine Zivilisation in etwa das dar, was für einen jeden Menschen seine oder ihre Persönlichkeit ausmachen würde (vgl. Galtung 2007a: 372). Johan Galtung entscheidet sich in der Darstellung der seiner Meinung nach existierenden Zivilisationen und deren Kosmologien für sechs Zivilisationen, welche aber nicht ganz alle Menschen abdecken (so z.B. nicht asiatisch – pazifische Kulturen):

- „– Okzident I, zentrifugal, expandierend (griechisch-römisch, modern);
- Okzident II, zentripedal, kontrahierend (mittelalterlich);
- Indisch (Hindu);
- Buddhistisch (buddhistisch);
- Sinisch (chinesisch)
- Nipponisch (japanisch)“ (Galtung 2007a: 368).

Jede dieser sechs dargestellten Zivilisationen bewertet Johan Galtung nun nach einem Schema, das sich in sieben Dimensionen aufteilt. Diese Dimensionen oder auch „Räume“ lauten folgendermaßen: „Natur, Selbst, Gesellschaft, Welt, Zeit, Kultur“ (Galtung 2007a: 369) Nun erweisen sich die sechs Zivilisationen als teilweise sehr verschieden im Umgang bzw. in ihrer Sichtweise mit den dargestellten sieben Dimensionen. (Die daraus gezogenen Schlüsse der Analyse bezüglich jeder der sechs Zivilisationen sind auf den Seiten 372 – 385 in „Frieden mit friedlichen Mitteln“ nachzulesen.)

Johan Galtung hat auch „Länderprofile“ erstellt, in denen er jene gewaltvollen Elemente in einem historischen Abriss auflistet, welche in der jeweiligen nationalstaatlichen Kultur anzutreffen sind (vgl. u.a. Johan Galtungs Tiefenkulturanalysen von Deutschland: Galtung 2002a: 203 ff., und von Österreich: Galtung 1997: 25 ff.).

### **IX.1.6 Konflikttheoretische Basics der Friedensarbeit**

Die tragenden Säulen für Friedensarbeit sind: DPT = Diagnose, Prognose und Therapie (vgl. Galtung 2007b: 108). DPT kommt aus dem Bereich der Medizin bzw. der Gesundheitsforschung und auch Johan Galtung vergleicht einen Konflikt mit einem kranken Körper (vgl. Galtung 2007a: 15). Dabei wird der Prävention eine herausragende Rolle zugeschrieben. Ist jedoch ein Zustand der Verschlechterung in den Beziehungen der Konfliktparteien eingetreten, kümmert sich die Prognose um die Frage, ob eine Selbstheilung noch möglich ist, oder eine Intervention von außen nötig ist, wobei die Intervention von außen nicht mit Therapie gleichgesetzt werden soll, denn diese Intervention kann den jeweiligen schlechten Zustand noch weiter verschlechtern (vgl. Galtung 2007a: 16).

DPT wird von Johan Galtung wieder in einem Dreieck dargestellt um zu erläutern, wie die drei Elemente zusammenhängen und Veränderungen in den einzelnen Ecken des Dreiecks zu wechselseitigen Beeinflussungen führen (vgl. Galtung 2007a: 56). Kernelement bei DPT ist der Dialog: „Der Höhepunkt des Dialogs [ist dann erreicht wenn die] [...] Therapie der Vergangenheit, Diagnose der Vergangenheit, Prognose der Zukunft und Therapie der Zukunft“ (Galtung 2007b: 224) zueinander in Beziehung gesetzt worden sind.

„**Konflikt = Annahmen/Einstellung + Verhalten + Widerspruch**“ (Galtung 1998: 191, Hervorhebung im Original). Zur besseren Veranschaulichung wählt Johan Galtung wieder die geometrische Form des Dreieckes, welches in Form und Gestalt an jene eines Eisberges erinnert, wobei in diesem Fall das „Verhalten“ die Spitze bildet, und die „Annahmen/Einstellung“ und der „Widerspruch“ die beiden Eckpunkte auf der vertikalen Linie einnehmen (vgl. Galtung 1998: 191). Auch hier stellt das „Verhalten“ die sichtbare, im zerstörerischen Konflikt gewaltvolle, Konstante im Konfliktdreieck dar (vgl. Galtung 1998: 191). „Die allgemeine Hypothese wäre, daß gewaltsames Verhalten von ungelösten Widersprüchen und negativen Einstellungen erzeugt wird; die Frage ist von welchen Widersprüchen und Einstellungen“ (Galtung 1998: 191 f.). Idealerweise sollte an allen drei Eckpunkten gleichzeitig versucht werden, den Konflikt zu transformieren d.h. „das Verhalten abzuschwächen, die Einstellungen zu modifizieren, die Widersprüche aufzulösen“ (Galtung 1998: 192).

An dieser Stelle kommt die weiter oben erwähnte erste Definition von Frieden zum Zug:

„*Frieden ist die Fähigkeit, mit Konflikten kreativ, gewaltlos und mit Einfühlungsvermögen umzugehen*“ (Galtung 2006: 110 f., Hervorhebung im Original). Wie diese Fähigkeit aussieht erfährt der Leser / die Leserin im nächsten Abschnitt.

### **IX.1.7 „Transcend und die gleichnamige Methode – konflikttheoretische Überlegungen im Werk Johan Galtungs**

Als elementar für das Unterfangen, welche die genannte Galtung'sche Definition beinhaltet, erweisen sich drei Elemente, welche das Herzstück der Konflikttransformation bei Transcend bildet: So kann Konflikttransformation nur geschehen, wenn sich die Menschen in andere Menschen, auch die jeweilige(n) andere(n) Konfliktparteien, hineinversetzen können.

Das Einfühlungsvermögen/die Empathie nimmt sich der Annahmen/Einstellungen aller Konfliktparteien an. „Empathie“ versteht Johan Galtung in einem zweifachen Sinne bzw. Denkmuster: „[W]ie würde ich mich an deren Stelle fühlen“ ist nach Johan Galtung die „billige“ Variante; Empathie im Galtung'schen Sinn heißt „wie fühlen die sich an ihrer Stelle“ (Galtung 1998: 192). Dies schließt auch negative Gefühle wie Frustration, Aggression und Ohnmacht mit ein, die im Nicht – Erreichen eines gesetzten Zieles entstehen. Aber auch Zeichen der Hoffnung, wenn kleine Fortschritte im Konflikttransformationsprozess erreicht werden, sind eingeschlossen (vgl. Galtung 2007b: 95). Gerade der Begriff der Empathie stellt für Wolfgang Dietrich ein zentrales Element für eine funktionierende globale Gemeinschaft dar: Eine solche Gemeinschaft kann „nur auf der Basis einer empathischen Anerkennung der Unterschiede geschehen, und nicht unter dem Diktat einer auch noch so idealistisch gemeinten universellen Wahrheit in Inhalt oder Form“ (Dietrich 2002: 65), wobei Wolfgang Dietrich den Begriff „Respekt“ hier bevorzugen würde, weil „Respekt [...] die Einsicht [beinhaltet], dass die Anerkennung der Alterität der anderen das eigene Bild von Frieden und Menschenwürde leitet“ (Dietrich 2002: 65).

Gewaltlosigkeit ist im Konflikttransformationsprozess von Bedeutung, um das bekannte Paradigma „Gewalt bringt neue Gewalt hervor“ (Galtung 1998: 192) zu durchbrechen. Dabei soll das Verhalten auf „gewaltfreie Aktionen“ (Galtung 1998: 192, Hervorhebung im Original) begrenzt werden. Gewaltlosigkeit zeichnet sich im Menschen vor allem durch „ein Gefühl des Abgestoßensein“ (Galtung 2007b: 96) vor Gewalt aus.

Kreativität als dritte Voraussetzung für eine konstruktive Konflikttransformation bedeutet das Denken in Alternativen um die im Konflikt vorhandenen Widersprüche zu überwinden (Galtung 1998: 192). Gerade Kreativität scheint für Johan Galtung ein Schlüssel zu einer gelungenen Konflikttransformation zu sein: „Ließe sich die Konfliktlösung innerhalb des Mainstream-Denkens finden, dann wäre sie vermutlich bereits gefunden und umgesetzt worden. Wenn das nicht der Fall ist, wäre eine vernünftige Hypothese, daß es an ausreichender Kreativität mangelt, um über das Mainstream-Denken hinauszugehen“ (Galtung 1998: 193). In einer Fußnote nennt er folgend ein klassisches pädagogisches Beispiel für seine Hypothese: „Du bist am Südpol, und dir wurde befohlen weiterzugehen,

aber verboten, nach Norden zu gehen. Das Mainstream-Denken im Wissen, daß jeder Schritt Richtung Norden führt, würde zu einem Stillstand führen. Ein kreatives, nicht im Paradigma verbleibendes Denken könnte dagegen dazu führen, daß du hochspringst“ (Galtung 1998: 193).

Johan Galtung meint im Zusammenhang mit den drei Elementen, dass diese eigentlich schon in vorhandenen kulturellen Kategorien vorhanden sind, nicht also er der „Entdecker“ dieser Elemente sei: „Eine mögliche Antwort wäre: [...] *Karma* für Empathie, *Umkehrbarkeit* für Gewaltlosigkeit, *Flexibilität* für Kreativität“ (Galtung 1998: 195, Hervorhebungen im Original).

Die von Johan Galtung entwickelte und von ihm und MitarbeiterInnen im international agierenden Netzwerk TRANSCEND ([www.transcend.org](http://www.transcend.org)) fortlaufend weiterentwickelte Transcend – Methode zeichnet sich zunächst durch ihre Anwendbarkeit auf den verschiedenen vorhandenen Konfliktebenen aus: Angefangen bei Mikro – Konflikten, welche innerpersonale und interpersonale Konflikte miteinschließen, über Meso – Konflikte innerhalb von Gesellschaften, über Makro – Konflikte, welche Konflikte zwischen Staaten und Nationen umfassen, bis hin zu Mega – Konflikten, welche Regionen und Kulturen und ihrer konfliktreichen Beziehungen zueinander betreffen (vgl. Galtung 2007b: 7 f.). Dabei beachtet die Transcend – Methode neben der direkten Gewalt auch noch die beiden verbliebenen Dimensionen strukturelle und kulturelle Gewalt (vgl. Bilek/ Graf 2002: 267). Das 2007 erschienene Buch „Konflikte und Konfliktlösungen: Die Transcend – Methode und ihre Anwendung“ (Galtung 2007b) umfasst jeweils zehn, von Johan Galtung behandelte, sehr breit gefächerte Konflikte innerhalb jeder der angegebenen Ebenen. Die Transcend – Methode schöpft nach ihrem Begründer Johan Galtung aus folgenden Quellen ihre Ideen: „TRANSCEND ist liberal, indem es zu kleinen Schritten ermutigt, marxistisch, indem es auf Transzendenz und die Dialektik des Widerspruchs baut, und buddhistisch, indem es sich die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse zur Leitlinie nimmt“ (Galtung 2007b: 242). Die Transcend – Methode zielt dabei auf eine Transzendierung des jeweiligen Konflikts ab: „Transzendenz ist, kurz gesagt, die Kunst, eine Sowohl – als – auch – Formulierung zu finden“ (Galtung 2007b: 32). Etwas länger gesagt: „*Transzendenz* ist das Ergebnis, das mit dem stolzen Titel ‚kreative Konflikttransformation‘ belegt werden kann. Etwas Neues, *sui generis*, gewöhnlich Unerwartetes, ist durch diesen Prozeß entstanden, d.h. man hat vom positiven Aspekt eines Konflikts Gebrauch gemacht, von der Herausforderung, den zugrunde liegenden Widerspruch zu transzendieren [...]. Beide Ziele sind erreicht worden, wenn auch

in vielleicht abgewandelter Form. Alle sind glücklich“ (Galtung 2007a: 178, Hervorhebungen im Original).

Die Transzendenz eines Konflikts zu erreichen, stellt jedoch nur eine von fünf möglichen Lösungen dar und wird bei weitem nicht in jedem Konflikt erreicht. Johan Galtung bedient sich bei der Behandlung eines Konflikts immer eines (stark vereinfachenden) Grunddiagramms, welches auf der x- und der y-Achse die beiden unvereinbaren Ziele sowie die fünf möglichen Ergebnisse vorweist (vgl. Galtung 2007b: 26):

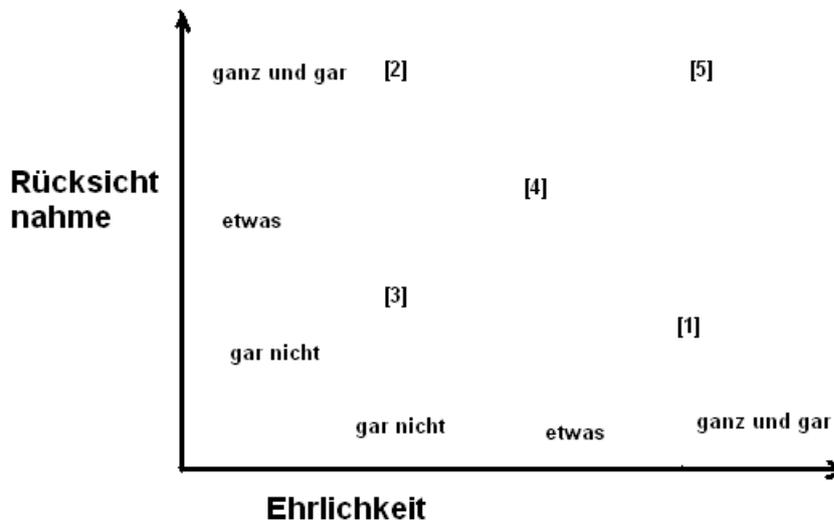


Abbildung 3: Das Grunddiagramm in der Konflikttheorie (Galtung 2007b: 26, mit den zwei unvereinbaren Zielen „Rücksichtnahme“ und „Ehrlichkeit“ und etwas vereinfacht dargestellt)

Die beiden extremen Positionen der Konfliktparteien können hier, nach in der Wissenschaft gebräuchlichen Begriffen, auch These und Antithese genannt werden (vgl. Galtung 2007b: 189). Das Ergebnis [5] ist hierbei die in der Transcend – Methode angestrebte Transzendenz in einem Konflikt. Die Ergebnisse [1] und [2] gehen einher mit der vollständigen Erfüllung des einen Ziels und der vollständigen Negierung des anderen Ziels. Diese beiden Ergebnisse sind in der Konfliktbearbeitung unerwünscht. Ergebnis [3] bedeutet den beidseitigen Rückzug und eine Vertagung der Lösung des Konflikts. Wann sich der Zeitpunkt der Beschäftigung mit dem Konflikt als richtig erweist, kann nur die Zukunft sagen. [4] bezeichnet den öfter als Transzendenz erreichten Begriff des Kompromisses: Ein Kompromiss stellt keine der Konfliktparteien zufrieden und diese Unzufriedenheit würde nach Johan Galtung auch noch oft genug gefeiert werden (vgl. Galtung 2007b: 27 f). Das Ergebnis [5] ist schlussendlich „Transzendenz, der Schlüssel zur Transformation in der TRANSCEND – Methode“ (Galtung 2007b: 28).

Die Ergebnisse [1] und [2] sind also im Konfliktbearbeitungsprozess unerwünscht. Eine sogenannte „Friedensdiagonale“ besteht aus den übrig bleibenden möglichen Ergebnissen [3], [4] und [5]. Je nach Konfliktgegebenheiten kann sich ein Ergebnis [5], also die Transzendenz eines Konflikts als für die Gegenwart unmögliches Unterfangen herausstellen. Dann bleiben nur mehr [3] und/oder [4] als eher realistisch zur Transformation des Konflikts übrig (vgl. Galtung 2007b: 144). Hierbei muss aber auf die Form des Konflikts geachtet werden: Am Beispiel der Abschaffung der Sklaverei kann es keine Kompromisslösung geben, hier muss die Lösung in einer „dramatischen Veränderung der Sozialstruktur“ (Galtung 1975: 50) bestehen.

Je nach Situation kann sich eine „negative Transzendenz“ als für die weitere Entwicklung nach der Konfliktransformations besser erweisen als eine „positive Transzendenz“ (vgl. Galtung 2007b: 166). Der Unterschied zwischen negativer und positiver Transzendenz ist jener, dass die negative Transzendenz die ursprünglichen (legitimen) Ziele der Konfliktparteien verwirft, die positive Transzendenz jedoch diese Ziele beibehält, die „Sowohl – als – auch“ Lösung, und die beiden Ziele mittels Kreativität verbindet (vgl. Galtung 2007b: 189). Aufgabe eines Friedensarbeiters / einer Friedensarbeiterin ist es auch, jene Parteien ausfindig zu machen, die für eine Lösung des Konflikts auf der Friedensdiagonale in Betracht kommen könnten: „Hinter jedem Punkt auf der Friedensdiagonale stehen mehr oder weniger bewusste Haltungen und hinter den Haltungen stehen Parteien, die zu mobilisieren wären, wenn man ihnen ein klein wenig mehr Glauben daran schenken würde, dass das, was sie halb denken halb sagen eine dauerhafte Lösung bringen könnte, die nach einiger harter Arbeit von den meisten Beteiligten akzeptiert werden könnte“ (Galtung 2007b: 244).

Nach Johan Galtung stellt das Pendant zur Kreativität, die der Schlüssel in einem Konflikt ist, die Gleichheit, welche der Schlüssel zu Frieden ist, dar. Gleichheit in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen (vor dem Gesetz etc.) hat die angenehme Eigenschaft, dass sie in die Friedensdiagonale [3] + [4] + [5] schon eingebaut und aus [1] und [2] ausgeschlossen ist. Dennoch bedeutet ein Ergebnis der Friedensdiagonale nicht immer eine konstruktive dauerhafte Lösung, denn auch andere Faktoren schwirren in einem Konflikt immer mit (vgl. Galtung 2007b: 145 f.).

In der Behandlung der Ziele der einzelnen Konfliktparteien gilt es, diese in „legitime“ und „illegitime“ Ziele zu unterscheiden: Hierbei spielen die oben erwähnten vier Grundbedürfnisse „Überleben“, „Wohlbefinden“ und „Identität“, „Freiheit, ihre Rolle in der Unterscheidung zwischen legitim und illegitim. Verstößt das Ziel der einen Konfliktpartei

gegen eines oder mehrere Grundbedürfnisse der anderen, so sind diese als illegitime Ziele zu betrachten. Ein Etappenziel der Transcend – Methode ist die Umwandlung dieser illegitimen Ziele in legitime Ziele (vgl. Galtung 2007b: 117). Das endgültige Ziel ist dann die Erfüllung der Galtung'schen menschlichen Grundbedürfnisse für alle Menschen (vgl. Graf / Kramer / Nicolescou 2006: 77). Auch die Zeitperspektive sollte in der Konflikttransformation immer Beachtung finden, denn die Transformation bzw. Transzendenz eines Konflikts in der Gegenwart kann auf Kosten der Zukunft geschehen (vgl. Galtung 2007b: 153), ein Aspekt der gerade in Hinsicht auf Nachhaltigkeit eine große Rolle spielt.

Zentral im Konzept der Transcend – Methode ist der Dialog, oder besser, viele Dialoge. Eine „Dialogkultur“ unterscheidet sich von einer „Debattenkultur“ insofern, als dass eine Debatte ein Kampfduell mit verbalen Waffen darstellt, wo es gilt, die andere(n) Konfliktpartei(en) mit Worten und mit Hinweisen auf die Schwäche der Argumentation des Gegenüber zu schaden bzw. zu diskreditieren. Eine „Dialogkultur“ (Dialog = dia logos = durch das Wort) zeichnet sich insofern aus, als dass die jeweiligen Konfliktparteien durch Worte nicht gegeneinander kämpfen, sondern gemeinsam ein Problem lösen wollen (vgl. Galtung 2007b: 58).

In der Transcend – Methode finden Dialoge nicht nur zwischen den (bei Konflikten auf der Meso-, Makro- und Megaebene meist politischen) (selbsternannten) WortführerInnen statt, sondern mit Menschen aller gesellschaftlicher Schichten, „zwischen Mitmenschen, die verschiedene Vorstellungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft haben“ (Galtung 2007b: 106). Denn vor allem Meso-, Makro- und Megakonflikte betreffen sehr viele Menschen mit ihren unterschiedlichsten Vorstellungen über die Handhabung des Konflikts. Die Organisation von kleinen Dialoggruppen, deren Ergebnisse in einem großen „Ideen – Pool“ zusammenfließen, nützt das kreative Potential der betroffenen Menschen und gibt ihnen eine Stimme (vgl. Galtung 2007b: 133).

Hinweise zum Umfeld bei der praktischen Arbeit mit der Transcend – Methode lauten folgendermaßen: Der Konfliktarbeiter / Die Konfliktarbeiterin sollte immer seine / ihre Sätze als Fragesätze formulieren, auf die Körpersprache achten, alle Negationen vermeiden und die Dialogpaare sollten gleichgeschlechtlich sein (vgl. Galtung 2007b: 226). Anfangs sollten die Konfliktparteien getrennt voneinander befragt werden. Am Anfang einer jeden Dialogsituation dominieren bei einem emotional geführten Konflikt meist Ausrufezeichen von Seiten der Konfliktpartei. Der Konfliktarbeiter / die Konfliktarbeiterin muss dabei immer bei seinen / ihren Fragesätzen bleiben, bis ein erster Durchbruch möglich wird, der sich äußert, indem die Konfliktpartei von Ausrufezeichen zu Fragezeichen übergeht (vgl. Galtung 2007b: 228). Auch auf die „Konflikt – Transformations – Architektur“ sollte geachtet werden. Tische

sind zu vermeiden, und wenn Tische, dann so, dass sie in einem Halbkreis angeordnet werden können. Ansonsten Stühle nicht frontal gegenüber stellen, sondern leicht diagonal (vgl. Galtung 2007b: 229 f.).

Zusammenfassend kann die Transcend – Methode als 4 Phasenmodell folgendermaßen strukturiert werden:

- “- The first phase is to understand the goals of the conflict parties.
- The second phase is the reframing of the illegitimate goals into legitimate goals, with the criteria of the fulfilment of basic human needs of all conflict parties.
- The third phase consists of the elaboration of an overarching formula for a sustainable solution on the basis of the integration of these legitimate goals.
- The fourth phase is the process of (re)conciliation” (Graf / Kramer / Nicolescou 2006: 78).

Ist es in einem Konflikt schon zu Gewalt gekommen, gestaltet sich der Transformationsprozess schwieriger bzw. muss durch weitere Elemente ergänzt werden (die „fourth phase“ im vorangegangenen Zitat): Ein Versöhnungsprozess muss in Gang gebracht werden, hier nennt Johan Galtung das Modell von Fredrik de Klerk und Nelson Mandela (Südafrika) für die Ebene von Makro - Konflikten als richtungweisend (vgl. Galtung 2007b: 151 ff.). „Heilung und Abschließen sind für Gewalt das, was Transzendenz und Transformation für Konflikte sind: Die Probleme lösen sich“ (Galtung 2007b: 157).

Eine wichtige Komponente für die Umsetzung der Transcend – Methode liegt eng mit der bereits erwähnten Theorie der kulturellen Gewalt zusammen: Wenn die drei Eckpunkte eines Konflikts „Haltung, Verhalten und Widerspruch“ sind, so gibt es auch unterbewusste Elemente, die mit Tiefenhaltung, Tiefenverhalten und Tiefenwiderspruch ihr Pendant zu den drei bewussten Konfliktkomponenten erfahren (vgl. Galtung 2007b: 198). Vom Unterbewussten ist nicht nur das einzelne Individuum betroffen, auch ganze Kollektive, Gesellschaften, Nationen haben in ihrem kollektiven Unterbewussten durch historische Ereignisse Elemente gespeichert, welche einer Konfliktkultur im Wege stehen. Johan Galtung definiert die Tiefenkultur oder Kosmologie einer Zivilisation folgendermaßen: „Unter der *Kosmologie* (einer Zivilisation) verstehen wir die *kollektiven unterbewussten Vorstellungen davon, was die normale und natürliche Wirklichkeit ausmacht*“ (Galtung 2007a: 367, Hervorhebungen im Original) Nach Johan Galtung sind in vielen Konflikten auf den einzelnen Ebenen tiefenkulturelle Aspekte enthalten, welche der Konfliktbearbeitung im Wege stehen. Das Bewusstwerden der vorhandenen Tiefenkultur, das meist mit schmerzhaften Begleiterscheinungen in der Beschäftigung mit derselben hinausläuft, ist eine

wichtige Voraussetzung zur konstruktiven Transformation eines Konfliktes. Auch die Sichtbarmachung der jeweiligen Tiefenkultur der Konfliktparteien ist Aufgabe der Friedensarbeiterin / des Friedensarbeiters. Hier finden drei Forschungsmethoden der Kultur- und Sozialanthropologie, nämlich Beobachtung, Teilnahme und Empathie, Verwendung. Und in vorsichtigen Dialogen werden tiefenkulturelle Aspekte zu finden versucht (vgl. Galtung 2007b: 202 f.). Die Beschäftigung mit den jeweiligen Hymnen, Mythen, Sagen, Straßennamen etc. also Symbolen einer Nation oder Gemeinschaft können für das Verständnis zur Tiefenkultur beitragen (vgl. Graf / Kramer / Nicolescou 2006: 72).

Vor allem sind es nach Johan Galtung zwei Syndrome, welche innerhalb der Analyse eines Konflikts immer wieder entdeckt werden.

Das sogenannte CGT – Syndrom beschreibt die Vorstellung, das „[a]userwählte (Chosen) Volk mit einer ruhmreichen (Glorius) Vergangenheit und/oder Zukunft [...] zu sein bei gleichzeitigem Leiden an zahllosen Traumata“ (Galtung 2007b: 205, Hervorhebungen im Original). Johan Galtung meint, dass dieses Syndrom auf der individuellen Mikro – Ebene wohl als psychische Erkrankung wie Narzissmus gesehen werden würde. Auf der Makro – Ebene jedoch kann dieses Syndrom auch simpel als (übertriebener) Patriotismus klassifiziert werden (vgl. Galtung 2007b: 205). Johan Galtung nennt in seinen Büchern viele (historische) Beispiele seiner Theorien, welche aufgrund des Umfangs der Diplomarbeit nicht wiedergegeben werden können.

Das CGT – Syndrom wird in der (zionistischen) Politik des Staates Israel gegenüber der arabischen Umgebung innerhalb und außerhalb Israels ersichtlich. Auf das Beispiel Irak bezogen, konstatiert er in einer historischen Analyse, die beim Massaker von Bagdad 1258 beginnt und auch die beduinische Tiefenkultur berücksichtigt, folgendes: Ein militärischer Sieg ist in der irakischen Tiefenkultur ein wichtiges Element. Mut im Krieg, Ehre und Würde stehen diesem aber gleichberechtigt gegenüber. So wird ersichtlich, dass die realistische Machttheorie, an welcher sich das US – Militär in ihrer Abschreckungsstrategie durch massive militärische (Waffen)überlegenheit orientiert, in der irakischen Tiefenkultur nur der Perspektive eines militärischen Sieges zuwiderläuft. Mut im Krieg zu zeigen, Ehre und Würde zu erlangen, sind aber in dieser Tiefenkultur auch wichtige Faktoren, so dass viele IrakerInnen auch in einem zerstörerischen asymmetrischen Krieg diese Perspektive als annehmbar hinnehmen (vgl. Galtung 2007b: 207 f.).

Das zweite Syndrom DMA steht für Dualismus, Manichäismus und Armageddon. Hierbei können fundamentalistische VetreterInnen (von Religionen) als Beispiele herangezogen werden, welche eine apokalyptische Version ihres Glaubens vertreten, die sich darin äußert,

dass sich diese selbst als das einzig Gute und die jeweilige Konfliktpartei als das rein Böse sehen. Das Gegenüber wird entmenschlicht und die Entscheidungsschlacht stellt den einzigen und letzten Schritt dar, diesen Konflikt destruktiv zu lösen. Finden VertreterInnen desselben Syndroms in unterschiedlichen Konfliktparteien aufeinander, so ist eine Transformation des Konflikts an den Punkten [3], [4] und [5] der Friedensdiagonale nicht möglich. Die Ziele der anderen Konfliktpartei müssen nicht verstanden werden, weil sie per se als böse gelten. Transzendenz ist nicht möglich, denn die Entscheidungsschlacht selbst stellt nach Johan Galtung die Transzendenz dar (vgl. Galtung 2007b: 208 f.). Soziale Trennlinien bzw. Bruchlinien in der Weltgesellschaft umfassen nach Johan Galtung die Kategorien „*Geschlecht, Generation, Rasse, Klasse, Nation, Territorium (Land)*“ (Galtung 1998: 203, Hervorhebung im Original). Extremformen einer gewaltvollen Tiefenstruktur stellen bspw. Sklaverei und Patriarchismus dar (vgl. Graf / Kramer / Nicolescou 2006: 71) und diese Formen einer gewaltvollen Tiefenstruktur verletzen Grundbedürfnisse, sind daher als illegitim zu betrachten. Jedenfalls beeinflussen Tiefenstrukturen und Tiefenkulturen das Tiefenverhalten eines jeden Menschen. Und hier kommen wieder die vier Grundbedürfnisse Überleben, Wohlbefinden und Identität, Freiheit, ins Spiel: Das Tiefenverhalten kommt manchmal an die Oberfläche, wenn die Grundbedürfnisse durch eine jene verhindernde Tiefenstruktur nicht befriedigt sind (vgl. Galtung 2007b: 210 f.). „Die Konflikttheorie Johan Galtungs geht von der Hypothese aus, dass ein großer Teil von Gewaltzusammenhängen in den Tiefendimensionen von Kultur, Gesellschaft und zwischenmenschlichen Verhalten wurzelt: in ‚kollektiv unterbewussten‘ Tiefenkulturen, Tiefenstrukturen und Tiefenbedürfnissen. Dabei lautet die Problemstellung, zu überprüfen, ob und inwieweit die an einem Konflikt beteiligten Zivilisationen, Gesellschaften und Individuen – Eliten und Bevölkerungen – in ihrem Verhalten, ihren Werthaltungen oder ihrer Konfliktkultur durch kollektiv unterbewusste, gewaltgenerierende Muster geprägt sind“ (Bilek / Graf 2002: 268).

Auch wenn ein Konflikt scheinbar mit der größten Transzendenz als Transformation sich für alle Konfliktparteien als zufriedenstellend erweisen sollte, weist Johan Galtung dennoch darauf hin, dass eine gute Vereinbarung jene ist, die rückgängig gemacht werden kann (vgl. Galtung 2007b: 242): „*Jede Lage kann verbessert werden, folglich mache sie nicht unumkehrbar*“ (Galtung 1998: 197, Hervorhebung im Original) sollte hierbei das Motto, nicht nur für die Transcend – Methode sondern auch für die Konfliktparteien lauten. Ein jeder Konflikt kann auch eine destruktive negative Wendung einnehmen, die alle drei Formen der Gewalt, die direkte, strukturelle und kulturelle, zum Vorschein bringen kann (vgl. Galtung 2007a: 471). Dies sollte unbedingt vermieden werden.

Zum Abschluss der Ausführungen über die Transcend – Methode ein Beispiel: Jan Brousek nennt in seiner Diplomarbeit ein Beispiel für eine Transcendlösung im Nord – Süd - Konflikt: Durch das seit einiger Zeit praktizierte Vergeben von Mikrokrediten mit leistbaren Konditionen an im sogenannten Süden lebende Menschen, entsteht ein Instrument, das Selbsthilfe ermöglicht und außerdem den Kreditgebern Gewinne in Form von Zinsen ermöglicht. Diese „win – win“ Situation, „sowohl-als-auch, stellt dann die Transzendenz dar (vgl. Brousek 2008: 61). Vorschläge zur Erreichung einer Transcendlösung in über vierzig Konflikten nennt Johan Galtung im bereits erwähnten, 2007 erschienenen Band „Konflikte und Konfliktlösungen: Die Transcend-Methode und ihre Anwendung“ (Galtung 2007b).

### **IX.1.7.1 Kritik an Transcend**

Es kann bei der Theorie der Tiefenkultur festgehalten werden, dass es Vorläufer bzw. Mitläufer ähnlicher Theorien gibt: Als ein Beispiel kann Jan Assmanns „kollektives Gedächtnis“ (vgl. Assmann 1988: 9 ff.) bzw. „kulturelles Gedächtnis“ (vgl. Assmann 1988: 12 ff.) genannt werden, wobei sich Jan Assmann wiederum auf Vorgänger wie Aby Warburg oder Friedrich Nietzsche bezieht.

Jan Brousek nennt Morton Deutsch als einen jenen Vertreter, der Transcend kritisiert: Da die Transcend – Methode ihr Augenmerk vor allem auf tiefenkulturelle Aspekte in einem Konflikt legen, meint Morton Deutsch, ob es nicht besser wäre, zuerst den manifesten, d.h. sichtbaren Konflikt, anzugehen (nach Brousek 2008: 62). Jan Brousek stellt dazu fest, dass es keinen Sinn machen würde, den tiefenkulturellen Aspekt eines Konflikts zu vernachlässigen (vgl. Brousek 2008: 63). In der Gewaltprävention bspw. ist Günther Gugel der Meinung, dass die kulturelle Gewalt in den Ansätzen und Konzepten der Gewaltprävention vernachlässigt werden würde (vgl. Gugel 2007: 25). Die gewichtigste Kritik an der Transcend – Methode gilt den Analysen der jeweiligen Tiefenkulturen bei einem Konflikt: So lautet die Kritik von Tobias Debiel folgendermaßen: „Gerade der tiefenkulturelle Ansatz basiert mitunter auf stark spekulativen Annahmen und neigt dazu, die soziale Komplexität von Konfliktkonstellationen auf nur einen (oder wenige) ‚Nenner‘ bringen zu wollen“ (Debiel 2002: 228). Dieter Kinkelbur rät dazu folgendes: „[D]er und die sollte selbstständig genug sein, bei der einen oder anderen Eintragung oder bei den einzelnen Stichwörtern in den Übersichten zu staunen, ja sogar zu zweifeln“ (Kinkelbur 2002: 79).

### **IX.1.8 Die Galtung'sche Friedenskultur**

Die Elemente „Einfühlungsvermögen/Empathie“, „Gewaltlosigkeit“ und „Kreativität“ sind nach Johan Galtung „Güter“, welche für den Konflikttransformationsprozess, wie bereits

geschildert, von elementarer Bedeutung sind. Für Johan Galtung stellt sich nun die Frage, wo diese seltenen wie wichtigen Güter hergenommen werden sollen bzw. wo diese zu finden sind (vgl. Galtung 1998: 192)? Seine Antwort lautet: Aus einer „Friedenskultur“: „*Sage mir, wie du dich in Konflikten verhältst, und ich sage dir, wie viel Friedenskultur du hast*“ (Galtung 1998: 189, Hervorhebung im Original).

Eine „perfekte“ Friedenskultur gibt es laut Johan Galtung nicht: Die Realität der Welt ist von Konflikten bestimmt und nicht alle werden gewaltfrei und konstruktiv ausgetragen. Daher unterscheidet er zwischen einer „*potentiellen Friedenskultur*“ (Galtung 1998: 190, Hervorhebung im Original), eine Friedenskultur die in einer perfekten Welt mit perfekten Menschen möglich wäre, und einer „*tatsächlichen/gegenwärtigen Friedenskultur*“ (Galtung 1998: 190, Hervorhebung im Original), die in der Realität umgesetzt wird. Fehlt eines der Güter Einfühlungsvermögen/Empathie, Gewaltlosigkeit oder Kreativität in der Bearbeitung eines Konfliktes, so wird die konstruktive Transformation desselben nicht mehr möglich sein. Als ein Beispiel für die Wichtigkeit des Zusammenspiels aller drei Elemente oder Güter kann die Person Mohatma Gandhi und dessen Rolle als politischer Führer Indiens in der Zweiteilung des Landes, in Indien und Pakistan (und Bangladesch), nach der britischen Kolonialherrschaft genannt werden (vgl. Galtung 1998: 194). Johan Galtung bezeichnet Mohatma Gandhi als seinen Lehrmeister (obwohl er ihn persönlich nicht kennen gelernt hat) und als Wegbereiter einer Politik der Gewaltlosigkeit, aus der Johan Galtung seine Schlüsse für sein Modell der Konflikttransformation zog und „Gewaltlosigkeit“ als eines der drei Güter definierte (vgl. Galtung 2006: 74). Johan Galtung bescheinigt der Politik Mohatma Gandhis zwar die beiden Güter Empathie und Gewaltlosigkeit, nur diese beiden waren jedoch „unzureichend, um kreative Lösungen für den Separatismus der Moslems (Pakistan) zu finden“ (Galtung 1998: 194). „Die Ökumene [Indien] brach zusammen, das europäische Nationalstaatsprinzip setzte sich [...] als Reinheit, *pak*, durch – mit ethnischen Säuberungen auf beiden Seiten“ (Galtung 1998: 194, Hervorhebung im Original). Empathie + Gewaltlosigkeit – Kreativität = Anhaltende Grenzstreitigkeiten und militärische Interventionen / Kriege auf beiden Seiten (vor allem um die Region Kashmir), wobei dem zweitbevölkerungsreichsten Land der Erde Indien ein zunehmend instabiles und atomwaffenbesitzendes Pakistan gegenübersteht. (Eine kompakte Informationsquelle zu diesem schon lange schwelenden Konflikt: vgl. Le Monde Diplomatique 2006: 128 f.)

### **IX.1.9 Johan Galtung: Weltbewusstsein, allgemeine Weltkosmologie und Weltstatistik**

In einem Beitrag von 1990 stellt sich Johan Galtung folgende Frage bezüglich einer zukünftigen, zukunftsfähigen und friedlichen Welt: „Wie können der soziale und der weltweite Raum so verändert werden, daß sie besser mit dem ökologischen Gleichgewicht und der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse vereinbar sind, und zwar für alle?“ (Galtung 1990: 32). Seine Visionen für die Antwort zu dieser Frage stellt er in einem achtegliedrigen Plan vor (vgl. Galtung 1990: 46 ff.).

Ein Glied bzw. eine Antwort zur Erreichung seiner Visionen bildet „die Herausbildung eines *Weltbewußtseins* [...] - nicht als Ersatz für lokales, nationales und regionales Bewußtsein, sondern als Ergänzung zu ihm“ (Galtung 1990: 65, Hervorhebung im Original). Ziel des Galtung'schen Weltbewusstseins ist „die Herausbildung einer *positiven Vorstellung und Vision der Menschheit*“ (Galtung 1990: 67, Hervorhebung im Original). Bei Johan Galtung stellt die Pädagogik das Übermittlungsmedium zu einem Weltbewusstsein dar. Johan Galtungs Weg zu einem Weltbewusstsein liest sich folgendermaßen: „Es wäre ein Bewußstein von der ganzen Welt, von der Welt als einer Welt zu schaffen: Lehre die Menschen, global zu denken, das Weltsystem als eine Totalität zu begreifen, die von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet werden kann und soll“ (Galtung 1990: 65). Die Welt als eine Einheit zu begreifen, ist nach Johan Galtung unausweichlich: „Die Welt, in der wir leben, wird uns über kurz oder lang ohnehin dazu zwingen, ein Verständnis von ihr als Einheit zu entwickeln“ (Galtung 1990: 69).

Um ein Bewusstsein von der Welt als Einheit zu schaffen, muss einiges getan werden: Johan Galtung schlägt zu diesem Zweck die Aufbereitung von Statistiken vor, „in denen die ganze Welt und die Menschheit als Einheit gefaßt sind“ (Galtung 1990: 65). Aus diesen Statistiken würden sich Implikationen über regionale Unterschiede als auch über den ungleichen Ressourcenverbrauch der Menschen herauslesen lassen (vgl. Galtung 1990: 66 f.).

Diese Aufgabe einer Weltstatistik kann im Großen und Ganzen u.a. durch den „Atlas der Globalisierung“ (vgl. Le Monde Diplomatique: 2006) von „Le Monde diplomatique“ als erfüllt angesehen werden. Die einzelnen Beiträge dieses kritischen und in regelmäßigen Abständen neu erscheinenden Magazins werden auch durch weltstatistische Daten untermauert.

Für die Herausbildung eines Weltbewusstseins ist nach Johan Galtung eine „*allgemeine Weltkosmologie*“ (Galtung 1990: 67, Hervorhebung im Original) vonnöten, welche „minimale Annahmen über die Welt im besonderen, geteilt von einer genügend großen Zahl von

Menschen“ (Galtung 1990: 67) umfassen soll. Johan Galtung nennt in einer Analyse der Kosmologien bzw. Tiefenkulturen der verschiedenen Zivilisationen dieser Welt folgende sechs Vorstellungen die in einer allgemeinen Weltkosmologie enthalten sein müssen:

„*Erstens* müßte es eine weithin akzeptierte Vorstellung von der Welt als einem *multizentrischen Gebilde* geben“ (Galtung 1990: 67, Hervorhebungen im Original). Mit dieser ersten Vorstellung stellt sich Johan Galtung gegen Vorstellungen einer unizentristischen Welt, die von einem Zentrum oder zwei Zentren beherrscht wird. Viele kleine Zentren mit einer begrenzten Anzahl von Menschen würden es besser schaffen, Anteilnahme statt Kontrolle auszuüben (vgl. Galtung 1990: 68).

„*Zweitens* müßte es eine weithin akzeptierte Vorstellung von *gesellschaftlicher Zeit* geben, eine gemeinsam geteilte Idee des historischen Fortschreitens (Galtung 1990: 68, Hervorhebungen im Original). Hier plädiert Johan Galtung für ein östliches Verständnis von Zeit, in der es Höhen und Tiefen gibt, die Zeit also permanenter Veränderung unterworfen ist. Die westliche Vorstellung von Zeit orientiere sich zu sehr am Fortschrittsgedanken (vgl. Galtung 1990: 68).

„*Drittens* müßte es eine weithin akzeptierte Vorstellung davon geben, daß und wie vielfältig die Wege sind, auf denen sich *Wissen* konstituiert“ (Galtung 1990: 68), Hervorhebungen im Original). Hierbei meint Johan Galtung den Gegensatz zwischen atomistischem und holistischem Denken. Vielmehr sollten sich diese beiden Denkweisen gegenseitig befruchten. Denken soll vielmehr auf die inneren Widersprüche abzielen, welche die Menschheit und die Welt konstituieren. Der atomistisch – deduktive Ansatz hat zwar nach Johan Galtung bewundernswerte (technische) Erneuerungen hervorgebracht, dennoch ist nur ein holistisches, globales und dialektisches Denken zukunftsfähig (vgl. Galtung 1990: 69).

„*Viertens* müsste die Vorstellung weithin akzeptiert werden, daß *die Beziehung von Mensch und Natur* partnerschaftlich sein sollte“ (Galtung 1990: 69, Hervorhebungen im Original). Nachhaltiges Denken in ökologischer Hinsicht ist hier gemeint; mit dem Aufruf zum Vegetarismus wird auch eine Strategie genannt (vgl. Galtung 1990: 69).

„*Fünftens* müßte es eine weithin akzeptierte vernünftige Vorstellung der *Beziehung zwischen Mensch und Mensch* geben“ (Galtung 1990: 70, Hervorhebungen im Original). Hier spricht er das alte Dilemma zwischen Freiheit und Gleichheit an. Frieden, Entwicklung und Zukunft sind die Themen, welche alle Menschen vereint (vgl. Galtung 1990: 70).

„*Sechstens* müsste es eine breit akzeptierte Vorstellung der *Beziehung zwischen dem Menschen und dem ‚Transpersonalen‘* geben, also dem, was ihn transzendiert“ (Galtung 1990: 70, Hervorhebungen im Original). Als Ausgangsbasis für diese Vorstellung geht Johan

Galtung nicht von einer der monotheistischen Religionen aus, denn das würde der Idee einer multizentrischen Welt entgegenlaufen. „Doch das ozeanische Gefühl, in vielem gebunden, auch wiedergebunden (*religio*), mit anderem verbunden zu sein, ist offensichtlich universell vorhanden“ (Galtung 1990: 70). Auch der große Dialog, oder Polylog, zwischen den Religionen, die Ökumene, stellt gute Ansätze in Richtung dieser sechsten Galtung'schen Vorstellung dar (vgl. Galtung 1990: 71).

### **IX.1.10 Weltbewusstsein und Globales Lernen**

Ein gemeinsames Weltbewusstsein ist nach Auffassung einiger WissenschaftlerInnen konstituierend für die Herausbildung der Weltgesellschaft: So hält bspw. Wilfried von Bredow die Existenz einer Weltgesellschaft eben wegen dieses (noch) fehlenden Weltbewusstseins für nicht gegeben (vgl. Seitz 2002: 53). Werner Wintersteiner erörtert im ersten Teil von „Sternenstaub“ (vgl. Wintersteiner 1999: 237 ff.) die bereits vorhandenen Formen eines „globalen Bewusstseins“ und stellt bspw. im Hinblick auf Samuel P. Huntingtons „Kampf der Kulturen“ auch fest, dass „die globale Perspektive keine Errungenschaft der Friedensforschung“ (Wintersteiner 1999: 248) ist. Neda Forghani – Arani schreibt von einem „globalen Bewusstsein“: Jenes begreift sie als Zielkategorie pädagogischen Handelns (vgl. Forghani – Arani 2001: 120).

### **IX.1.11 Zusammenfassung**

Über den bisherigen Lebensweg Johan Galtungs kann gesagt werden, dass dieser als Wissenschaftler und Weltbürger unbeirrbar für den Weg des Friedens eingetreten ist, auch wenn dieses Engagement manches Mal angefeindet wurde.

In seinem breit rezipierten Werk „Strukturelle Gewalt“ von 1975 beschreibt er, warum die Welt immer konfliktreicher werden muss, wobei drei Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Diese Faktoren beschreiben an sich schon den Trend zur Globalisierung bzw. deren Prozessen, die bei Menschen wegen der ausgelösten Unsicherheiten zu Konflikten führen. Damit lautet die Botschaft Johan Galtungs wie jene von Werner Wintersteiner, dass der Vereinheitlichungsprozess der Welt durch Globalisierungsprozesse konfliktreich von statten geht. Globalisierung selbst begreift Johan Galtung als Projekt, weltweite Zusammenhänge müssen für eine friedlichere Welt genutzt werden.

Seine beiden Definitionen von Frieden sind einerseits an den Gewaltbegriff und andererseits an den Konfliktbegriff gekoppelt. Gewalt wird hier per se als negativ erachtet, Frieden als Prozess abnehmender Gewalt definiert. Konflikte werden neutral als Herausforderung verstanden. Durch ungelöste oder schlecht gelöste Konflikte kann Gewalt entstehen, was

wiederum den Bemühungen einer „Kultur des Friedens“ entgegenläuft. Ziel ist die kreative und gewaltfreie Transformation von Konflikten, ein Anliegen, dass mittels der von Johan Galtung entwickelten Transcend – Methode ermöglicht werden kann.

Für die entwicklungstheoretische Dimension im Denken Johan Galtungs wurden zwei Theorien gewählt: Zum einen die Theorie der strukturellen Gewalt, welche das Phänomen Gewalt um ihre strukturelle Dimension erweitert. Mit struktureller Gewalt wird das Phänomen der Gewalt auf eine globale Ebene gehoben. Strukturelle Gewalt zu erkennen ist nicht leicht. Ihr entgegenzutreten geschah in der Vergangenheit manches Mal mit dem Einsatz personaler Gewalt gegen vermeintliche RepräsentantInnen struktureller Gewalt, obwohl diese Form des Protests nicht im Sinne Johan Galtungs ist. Zum anderen entwickelte Johan Galtung eine Aufstellung von vier gleichberechtigten Grundbedürfnissen, die seiner Aussage nach über kulturenübergreifende, also globale Zustimmung verfügen.

Kulturelle Gewalt stellt eine weitere Dimension von Gewalt dar. Mit dieser Erweiterung folgt Johan Galtung dem Trend in den Sozialwissenschaften ab Anfang der 1990er Jahre, Kultur als Konstante in menschlichen Beziehungen Aufmerksamkeit zu schenken. Kulturelle Gewalt ist in den Köpfen der Menschen verankert, wird bewusst nicht wahrgenommen, und legitimiert strukturelle und direkte Gewalt. Um kulturelle Gewalt besser fassbar zu machen, wurden in weiterer Folge Beispiele kultureller Gewalt dargestellt, auch in Kulturfeldern, in denen der Leser / die Leserin Gewalt wahrscheinlich nicht erwartet hätte.

Die Darstellung des Dreiecks der Gewalt zeigt die Verschränktheit und wechselseitige Beeinflussung der drei Dimensionen von Gewalt. Die Zeitrelation, mithilfe der Erdbeben - Theorie erläutert, erklärt, warum strukturelle und kulturelle Gewalt nicht gleich intensiv wie direkte Gewalt wahrgenommen werden. Die Kritik an der Theorie der kulturellen Gewalt liegt in ihrem spekulativen Charakter und ihrer mangelnden Operationalisierbarkeit begründet. Damit wird jene Kritik fortgesetzt, welche schon an der Theorie der strukturellen Gewalt erfolgte.

In seiner Kosmologieanalyse der Weltzivilisationen und in konkreten Länderprofilen untersucht Johan Galtung deren Verfasstheit hinsichtlich des Umgangs mit Gewalt. Dabei werden vor allem jene Elemente herausgestellt, welche als kulturelle Gewalt identifiziert werden können und damit einer „Friedenskultur“ entgegenstehen.

Zur Vorbereitung auf Johan Galtungs Transcend – Methode zur konstruktiven Konflikttransformation folgt ein Abschnitt über konflikttheoretische Basics der Friedensarbeit.

Aufbauend auf diese Basics und dem Galtung'schen Vokabular der vorangegangenen Abschnitte werden im größten Abschnitt des neunten Kapitels die konflikttheoretischen Überlegungen von Johan Galtung dargestellt. Die drei Elemente bei der Behandlung von Konflikten mithilfe der Transcend – Methode lauten Empathie, Gewaltlosigkeit und Kreativität. Die Transcend – Methode zur Konflikttransformation kann sowohl auf Konflikte auf der individuellen Ebene, d.h. im persönlichen und unmittelbaren Nahbereich der Menschen, als auch auf Konflikte auf den Meso -, Makro - Ebenen angewandt werden. Konfliktbearbeitung kann fünf mögliche Ergebnisse hervorbringen. Die Transzendenz eines Konfliktes stellt die am schwierigsten zu erreichende Transformationsform dar. Transzendenz ist eine „sowohl – als – auch“ Lösung, die eine neue Situation schafft, mit der alle Konfliktparteien glücklich leben können. Dabei spielen die bereits dargestellten Grundbedürfnisse von Johan Galtung eine wichtige Rolle, denn die Transcend – Methode schließt immer die Erfüllung aller Grundbedürfnisse aller Konfliktparteien mit ein. Fester Bestandteil der Transcend – Methode sind viele Dialoge, die mit allen Konfliktparteien zu führen sind, wobei einige Hinweise bezüglich der praktischen Arbeit mit den Konfliktparteien zu beachten sind. In der Bearbeitung festgefahrener Konflikte müssen tiefenkulturelle Elemente, welche den Konfliktparteien meist nicht bewusst sind, weil ihre Handlungen einem für sie selbstverständlichen (gewaltvollen) Denken folgen, identifiziert werden und die Konfliktparteien damit konfrontiert werden. Dabei nennt Johan Galtung auch Syndrome, welche der erfolgreichen Konfliktarbeit im Wege stehen können. Auch wenn eine scheinbar perfekte Transzendenz eines Konfliktes erfolgte, muss immer das Prinzip der Umkehrbarkeit gelten, das besagt, dass durch Konflikttransformation keine Situation geschaffen werden sollte, welche nicht wieder rückgängig gemacht werden kann, da erst die Zeit zeigen wird, wie sich die Konflikttransformation tatsächlich auswirkt. Abgeschlossen wird der Abschnitt, der die Transcend – Methode darstellt, mit einem Beispiel, welches eine Transzendenzlösung im Nord – Süd – Konflikt zeigt (Mikrokredite). Kritik an der Transcend – Methode wird an der Beschäftigung mit tiefenkulturellen Aspekten in deren Konflikttransformationsarbeit geübt. Diese würden auf stark spekulativen Annahmen beruhen.

Eine Friedenskultur nach Johan Galtung beinhaltet die drei bekannten „Güter“ Empathie, Gewaltfreiheit und Kreativität. Die Vollständigkeit der drei Elemente ist Voraussetzung zur konstruktiven Konflikttransformation. Fehlt eines der Elemente, kann die Konflikttransformation scheitern.

Johan Galtungs Gedanken bezüglich einer zukunftsfähigen, friedlichen Welt münden in einen Plan, dessen Bestandteil ein Weltbewusstsein enthält. Um ein solches zu schaffen, kann die

Arbeit an einer Weltstatistik zum Gelingen, ein Weltbewusstsein in den Köpfen der Menschen zu verankern, beitragen.

Es wird die Relevanz eines Weltbewusstseins bei den übrigen WissenschaftlerInnen Globalen Lernens untersucht, dass bei einigen VertreterInnen Globalen Lernens eine Rolle spielt.

Vor allem aber ist nach Johan Galtung eine allgemeine Weltkosmologie vonnöten, deren Annahmen so viele Menschen wie möglich global zustimmen können. Der Weltbürger Johan Galtung nennt dazu sechs Vorstellungen, welche eine solche allgemeine Weltkosmologie seiner Meinung nach beinhalten soll. Diese Vorstellungen sind Ergebnisse vieler Dialoge mit vielen Menschen weltweit, die Johan Galtung im Laufe seines Lebens geführt hat. Für den Verfasser dieser Diplomarbeit sind Verdächtigungen, die Vorstellungen seien eurozentristischer Provenienz, damit ausgeräumt.

## **X. Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens im Kontext des Werks von Johan Galtung**

Das zehnte und letzte Kapitel dieser Diplomarbeit widmet sich nun der Frage, wie die in Kapitel XIII für diese Diplomarbeit gültigen Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens im Kontext des Werks von Johan Galtung fruchtbar gemacht werden können. Die ersten fünf Abschnitte gehen dabei auf je eine der fünf in Kapitel VIII. erstellten Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens ein.

### ***X.1 Ad Eckpunkt eins: Das Ziel in der friedensorientierten Definition Globalen Lernens ist die Mitarbeit an einer „Kultur des Friedens“.***

Die Mitarbeit an einer „Kultur des Frieden“ stellt die Zielperspektive der friedensorientierten Definition Globalen Lernens dar. Kultureller Frieden beinhaltet nach Johan Galtung jene „Aspekte einer Kultur, die dazu geeignet sind, direkten und strukturellen Frieden zu rechtfertigen und zu legitimieren“ (Galtung 2007a: 342). Als „Güter“ einer Galtung’schen Friedenskultur identifiziert dieser Empathie, Gewaltlosigkeit und Kreativität. Die Förderung von Empathie, Gewaltlosigkeit und Kreativität kann durch die Fähigkeit zur gewaltfreien und kreativen Konflikttransformation eingeübt werden (mehr dazu im vierten Eckpunkt der friedensorientierten Definition Globalen Lernens). Das hehre Ziel, Frieden in den Köpfen der Menschen verankern zu wollen, einer „Gewaltkultur“ also eine „Friedenskultur“ entgegensetzen zu wollen, ist nicht unproblematisch. Johan Galtung warnt davor, eine solche Friedenskultur institutionalisieren zu wollen. Denn der Versuch der Institutionalisierung einer Friedenskultur kann auch bedeuten, jemandem diese aufzwingen zu wollen, und dies wäre nach Johan Galtung bereits direkte Gewalt (vgl. Galtung 2007a: 341 f.). Die Galtung’schen Grundbedürfnisse müssen mitbedacht werden, denn ohne die Erfüllung aller Grundbedürfnisse für alle Menschen ist die Arbeit an einer „Kultur des Friedens“ halbherzig und anfällig für Allmachtsphantasien.

Ein Element im Werk von Johan Galtung ist der Begriff des „positiven Frieden“, der als Abwesenheit jeglicher Formen struktureller Gewalt definiert werden kann (vgl. Galtung 1975: 32). Damit wird die strukturelle Dimension der Gewalt erfasst, denn nicht nur in den Köpfen der Menschen ist die Grundlage für Krieg und Gewalt enthalten, auch Strukturen können Manifestationen von Gewalt beinhalten. Der „positive Frieden“ stellt daher eine Ergänzung zu einer „Kultur des Friedens“ dar und muss in die friedensorientierte Definition Globalen Lernens mit einfließen. „Im Eifer der Beschäftigung mit Kultur und Globalisierung sollte nicht vergessen werden, daß die Strukturen noch immer da sind, und daß sie bekämpft und

verändert werden müssen – sowohl im Namen der liberalen Freiheit als auch der marxistischen Gleichheit“ (Galtung 1999: 10).

***X.2 Ad Eckpunkt zwei: Themenfelder in der friedensorientierten Definition Globalen Lernens sind Gewalt, Konflikt und Frieden. Diese Begriffe müssen auf Definitionen hin überprüft werden, welche eine globale Sichtweise mit einschließen.***

Ein Verdienst des Galtung'schen Gewaltbegriffs ist die Erweiterung des Horizonts hinsichtlich der Dimensionen von Gewalt. Direkte Gewalt ist am leichtesten (an ihren Folgen) zu erkennen. Der Begriff der strukturellen Gewalt enthält Manifestationen von Gewalt, welche oftmals nicht als solche angesehen werden, wie globaler Hunger (vgl. Galtung 1975: 13 und Ziegler 2005). Kulturelle Gewalt schließlich stellt eine weitere Dimension von Gewalt dar, die jene Aspekte einer Kultur mit einschließt, welche direkte und strukturelle Gewalt legitimieren (vgl. Galtung 2007a: 341), in den Köpfen der Menschen verankert sind und einer „Kultur des Friedens“ im Wege stehen.

Das „Dreieck der Gewalt“ stellt für die friedensorientierte Definition Globalen Lernens die Möglichkeit dar, bei „Gewalt“ sowohl die lokale als auch die globale Dimension von Gewalt erkennen zu können.

Frieden wird in einer Definition von Johan Galtung folgendermaßen definiert: „*Frieden* ist [...] die Abwesenheit aller Formen von Gewalt: der direkten [...], der strukturellen und der kulturellen“ (Galtung 1998: 189, Hervorhebung im Original). Da die Verminderung struktureller und kultureller Gewalt zu einer „Kultur des Friedens“ und zu einem „positiven Frieden“, beides global umzusetzende Ziele, beitragen, enthält der Galtung'sche Friedensbegriff seine globale Dimension. Ein global gültiger Begriff „Frieden“ schlägt sich in bekannten Visionen wie einen „Weltfrieden“ nieder. Johan Galtung nennt vier gleichwertige Grundbedürfnisse, welche global in vielen Dialogen ermittelt worden sind (vgl. Galtung 2007a: 343f.) Diese verbindet er mit dem ökologischen Gleichgewicht zu einer weiteren Definition von Frieden: „Für die grundlegende Erhaltung des Menschen ist das ökologische Gleichgewicht von der gleichen Bedeutung wie die Summe aus Überleben + Wohlbefinden + Freiheit + Identität. Die Summe aller fünf zusammengenommen definiert ‚Frieden‘“ (Galtung 2007a: 344). Damit wäre durch diese Galtung'schen Definitionen Globalität im Friedensbegriff gewährleistet. „Positiver Frieden“ kann zudem als „Entwicklung“ gedacht werden: „ ‚Entwicklung‘ [kann] als ein Prozess struktureller Konflikttransformation definiert werden, auf der Suche nach der Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse, mit der möglichen Zunahme an struktureller Gewalt oder aber der möglichen Zunahme an

strukturellem Frieden“ (Graf 2009: 39). Johan Galtung hat „Entwicklung“ in einer seiner Thesen folgendermaßen erklärt: *„Entwicklung ist die progressive Befriedigung der Bedürfnisse der menschlichen und nichtmenschlichen Natur, beginnend bei den Hauptbedürftigen“* (Galtung 2007a: 231, Hervorhebung im Original). Die Aufnahme des „positiven Friedens“ in die friedensorientierte Definition Globalen Lernens setzt daher auch „Entwicklung“ zu jenen Begriffen im zweiten Eckpunkt hinzu.

Eine Definition von „Konflikt“, welche die globale Dimension beinhaltet und in den Kontext mit Johan Galtung passen, wären jene Konflikte, welcher dieser als „Mega – Konflikte“ (vgl. Galtung 2007b: 159 – 185) identifiziert, Themen wie bspw. „Globalisierung“ und „Nord – Süd [Konflikt, Anmerkung, W.P.]“.

***X.3 Ad Eckpunkt drei: In der friedensorientierten Definition Globalen Lernens trägt diese dazu bei, jene Elemente zu benennen, welche einer angestrebten „Kultur des Friedens“ im Wege stehen. Jedoch muss an dieser Stelle mitbedacht werden, dass bei einer Konfrontation mit diesen gewaltvollen Elementen Gefühle der Überforderung ausgelöst werden können.***

Beispiele kultureller Gewalt in den sechs Kulturbereichen (sofern die globale Dimension mitberücksichtigt wird bzw. entdeckt werden kann), wie im achten Kapitel im Abschnitt über kulturelle Gewalt dargestellt, könnten sich als übergreifende Möglichkeit der Umsetzung des Themas „Kulturelle Gewalt“ im Hinblick auf die schulischen Unterrichtsgegenstände erweisen und zu einem fächerübergreifenden Unterricht beitragen. Für den Kulturbereich Religion bzw. das Pendant Religionsunterricht kann bspw. die manichäische Denkweise oder der Auserwähltheitsglauben im Christentum (vgl. Galtung 2007a: 353f.) erläutert werden und nach Konsequenzen dieser Formen kultureller Gewalt bezüglich der globalen Ebene gesucht werden. Im Kulturbereich Ideologie kann die nationalsozialistische Vergangenheit Österreichs, eine Form kultureller Gewalt mit vielen Millionen Toten als Thema im Geschichteunterricht behandelt werden. Die Aufgabenstellung für die Lernenden könnte dann so lauten, dass diese ähnlich verfasste Staaten mit ähnlichen Ideologien in der Gegenwart ausfindig machen sollen. Oder, dass eine der Konsequenzen des Nationalsozialismus, die Shoa, auf die heutige Politik des Staates Israel und deren Konsequenzen hin untersucht wird. Auch andere Beispiele für kulturelle Gewalt eignen sich zur Umsetzung. Dabei trifft das Beispiel „Gewalt in den Geschlechterbeziehungen“, „Patriarchat“ den Nahbereich der Lernenden. Die Lernenden könnten dazu angeregt werden, die globale Dimension dieser kulturellen Gewalt zu erkunden, im Hinblick etwa auf die Verteilung von Arbeit und Lohn

zwischen den Geschlechtern. Die Lernenden müssen aber nicht nur gewaltvolle Aspekte einer Kultur erforschen. Um sich ihrer Tiefenkultur bewusst zu werden bzw. ein Verständnis für diese zu entwickeln kann die Beschäftigung mit den kultureigenen Mythen, Geschichten, aber auch anderen Symbolen wie Straßennamen, Nationalhymnen etc. beitragen (vgl. auch Graf / Kramer / Nicolescou 2006: 72).

Die Befürchtung, dass die Beschäftigung mit Manifestationen kultureller Gewalt Gefühle der Überforderung auslösen können, ist jedoch auch gegeben. Denn im theoretischen Konfliktbearbeitungsprozess kann das Bewusstwerden der eigenen Tiefenkultur Lernende verunsichern, auch wenn Beispiele kultureller Gewalt vor allem theoretisch behandelt werden. In der praktischen Transcend – Arbeit jedenfalls meint Johan Galtung, dass das Bewusstwerden der gewaltvollen Elemente der eigenen Tiefenkultur ein schmerzhafter Prozess sein kann (vgl. Galtung 2007b: 202 f.).

Das gleiche Problem haftet dem Begriff der „strukturellen Gewalt“ an. Durch strukturelle Gewalt wird die globale Dimension von Gewalt sichtbar. Mit den Manifestationen struktureller Gewalt, wie Armut in vielen Ländern dieser Erde, trifft diese Problematik auch den Nerv der meisten Jugendlichen (75%) in der in V.1. dargestellten Umfrage (Bertelsmann) über die wichtigsten globalen Herausforderungen.

Das „Dreieck der Gewalt“ wird im didaktischen Lehrbuch von Günther Gugel und Uli Jäger dargestellt. Die beiden deutschen Friedenswissenschaftler hängen bei der Beschreibung des „Dreiecks der Gewalt“ die Kritik der mangelnden Operationalisierbarkeit der strukturellen Gewalt an (vgl. Gugel / Jäger 2007: 19 f.). Dennoch fehlt hier doch ein Zusatz, der sich in Hinblick auf die friedensorientierte Definition Globalen Lernens als wichtig erweist. Die Tatsache, dass sich doch einige wenige junge Menschen von der Theorie der strukturellen Gewalt zu (direkten) Gewalttaten gegenüber vermeintlicher Verursacher dieser strukturellen Gewalt hinreißen ließen, wurde in IX.1.3.1 erwähnt. Die Warnung Hans Bühlers, dass der Horizont der Jugendlichen durch Globales Lernen so weit erweitert werden könnte, dass der Wunsch nach Komplexitätsreduktion dabei entsteht, die sich in gewaltsamem Handeln manifestieren könnte (vgl. Bühler 1996: 200), besteht in diesem Zusammenhang. Schon die Möglichkeit, dass Jugendliche durch Beschäftigung mit der Theorie der strukturellen Gewalt ein mehr oder weniger extremes politisches Denken entwickeln (bspw. in Kombination mit diversen Gewaltfordernden Schriften), entspricht nicht den Intentionen in der friedensorientierten Definition Globalen Lernens. In diesem Zusammenhang sollte in der Bearbeitung von struktureller Gewalt mit (jungen) Lernenden immer das Prinzip der Gewaltfreiheit deutlich Erwähnung finden. Johan Galtungs Prinzip der Umkehrbarkeit besagt

außerdem, dass sich Konflikte durch Transformationsversuche auch verschlechtern können. Die Möglichkeit, dass manche Jugendliche von der Theorie der „strukturellen Gewalt“ bzw. deren „Bekämpfung“ fasziniert werden, besteht, sichtbar z.B. im Tragen von Kleidungsstücken mit einem Ernesto „Che“ Guevara Konterfei. (Zur gewaltvollen Rolle von Ernesto Guevara (vgl. Etzersdorfer 2007: 225 ff.), auch wenn davon ausgegangen werden muss, dass nicht alle TrägerInnen dieser Kleidungsstücke über die gewaltvollen biographischen Abschnitte im Leben Ernesto Guevaras Bescheid wissen.)

#### ***X.4 Ad Eckpunkt vier: Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens unterstützt die Fähigkeit, Vorschläge für die gewaltfreie und kreative Transformation von (globalen) Konflikten zu entwickeln und anzuwenden.***

An dieser Stelle soll dargestellt werden, wie sich die Transcend – Methode als pädagogisch – didaktisches Tool für die friedensorientierte Definition Globalen Lernens als fruchtbar erweisen kann. Inwieweit die Beschäftigung mit Konflikten bzw. Konfliktbearbeitung im Globalen Lernen Behandlung findet, wurde in VII.4. untersucht und schlussgefolgert, dass Themen und Kompetenzen, welche Konflikte betreffen, zwar vorhanden sind, jedoch nur als Elemente unter vielen. In der friedensorientierten Definition Globalen Lernens gilt die Konzentration darauf, Menschen zu befähigen, Vorschläge für die gewaltfreie und kreative Transformation von Konflikten entwickeln zu können und so zu einer „Kultur des Friedens“ beizutragen.

Johan Galtungs Transcend - Methode zeichnet sich durch ihre Behandlung aller vier Konfliktebenen aus (vgl. Galtung 2007b: 7 f.). Dadurch können sowohl der Nahbereich der Lernenden, die lokale Dimension, als auch die, abhängig vom jeweiligen Konflikt, globale Dimension von Konflikten behandelt werden. Für die friedensorientierte Definition Globalen Lernens haben globale Konflikte (Galtung'sche Mega – Konflikte) Vorrang, es können jedoch auch lokale Konflikte angegangen werden, wenn die globale Dimension des Konflikts vorhanden ist. Mit dem Versuch, den Konflikt zu transzendieren, wird ein „sowohl – als auch“ Denken unumgänglich gemacht (vgl. Galtung 2007b: 32). Die Galtung'schen Grundbedürfnisse Überleben, Wohlbefinden und Identität, Freiheit, können als Produkte vieler global stattgefunder Dialoge (vgl. Galtung 2007a: 343) die Kritik, sie seien Produkte eines „westlichen Denkens“ bzw. eurozentristisch, abwehren. Nur legitime Ziele der Konfliktparteien, d.h. im Einklang mit den menschlichen Grundbedürfnissen, werden verfolgt (vgl. Galtung 2007b: 117). Zwischen legitimen und unlegitimen Zielen unterscheiden zu können, wird als wichtige Bedingung im Konflikttransformationsprozess angesehen. Die drei

Elemente, mit denen Transcend funktioniert, sind Gewaltlosigkeit, Kreativität und Empathie. Fehlt eines dieser Elemente, können manche Konflikte nicht mehr transformiert werden (vgl. Galtung 1998: 194). Empathie wird von Johan Galtung verstanden als „wie fühlen die sich an ihrer Stelle“ (Galtung 1998: 192). Empathie ist als Voraussetzung, dass Konflikttransformation stattfinden kann, im friedensorientierten Eckpunkt noch nicht vorhanden, muss durch diese erweitert werden.

Für MultiplikatorInnen der friedensorientierten Definition Globalen Lernens, die mittels der Galtung'schen Transcend – Methode Konflikte mit ihren Lernenden theoretisch behandeln möchten, bieten sich Johan Galtungs Analysen verschiedenster globaler Konflikte an (Galtung 2007b): Als interessante Einführungslektüre würden sich folgende analysierte globale Konflikte erweisen: „Nord – Süd: Befriedigung der Grundbedürfnisse als Ziel, Staat und Kapital als Mittel“ (Galtung 2007b: 166 ff.). „Globalisierung: Ja, von unten, demokratisch“ (Galtung 2007b: 169 ff.). „Nachhaltige Entwicklung: Menschheit als Transzendenz“ (Galtung 2007b: 171 ff.).

Die folgende Möglichkeit zur Umsetzung der Transcend – Methode stammt aus einem Seminar an der Universität Wien vom Wintersemester 2007/2008, das von Wilfried Graf und Gudrun Kramer, beide am IICP ([www.iicp.at](http://www.iicp.at)) tätig, geleitet wurde und umfasst mehrer Arbeitsschritte. Die Anleitungen entstammen unveröffentlichten Arbeitsblättern (und werden im Folgenden unter „Graf /Kramer: IICP“ angegeben), durch welche die StudentInnen aufgefordert wurden, einen von ihnen gewählten (globalen) Konflikt zu bearbeiten. Vorbedingung ist hier die Vertrautheit mit dem jeweiligen Galtung'schen Vokabular (vgl. IX.). Haben die Lernenden einen konkreten Konflikt, der sie interessiert, kann die Fragestellungen z.B. bezüglich der Galtung'schen Grundbedürfnisse folgendermaßen aussehen:

„Wählt die primären Konfliktparteien, und diskutiert, wieweit deren Grundbedürfnisse erfüllt sind, verortet den Grad der Erfüllung auf einer Skala von 1 -10. [...]

Könnt ihr bei den Konfliktparteien Grundbedürfnisfixierungen erkennen? [...]

Welche Ziele der Konfliktparteien sind legitim und welche sind illegitim? [...]

Wie könnten illegitime Ziele in legitime Ziele umformuliert werden?“

(Graf / Kramer: IICP).

Eine weitere Anleitung lautet folgendermaßen: „Findet ihr Beispiele für ‚DMA‘ und ‚CGT‘?“ (Graf / Kramer: IICP).

Mit Hilfe des vorgestellten Konfliktdiagramms kann ein Konflikt aufgezeichnet werden und nach Lösungen gesucht werden: „Verankert die möglichen Lösungen im Konfliktdiagramm – ist das eine ‚Weder – Noch Lösung‘, ein Kompromiss, ein sowohl – als auch, eine Transzendenz?“ (Graf / Kramer: IICP). Die Anzahl der möglichen Lösungen im bspw. Konfliktdiagramm kann Aufschlüsse darüber geben, inwieweit sich der/die einzelne Lernende mit dem Konflikt theoretisch, durch Lektüre, als auch evt. praktisch, durch Dialoge mit anderen Lernenden wie auch mit Betroffenen der jeweiligen Konflikte, auseinandergesetzt hat.

***X.5 Ad Eckpunkt fünf: Die friedensorientierte Definition Globalen Lernens sieht eine globale Implementierung derselben vor. Dafür ist ein Konzept über ein Bewusstsein der Welt vonnöten, welches kulturenübergreifendes Einverständnis voraussetzt.***

Bezüglich einer internationalen Implementierung der friedensorientierten Definition Globalen Lernens kann die Galtung'sche Weltkosmologie als Hinweis dienen. An dieser Stelle sei auf die Kritik Hans Bühlers bezüglich einer internationalen Implementierung Globalen Lernens erinnert, welche den zweiten Satz des Eckpunkts bildet. Hans Bühler geht bei Globalem Lernen von einem westlichen Konzept aus, d.h. erst die strukturellen und vor allem finanziellen Gegebenheiten würden Globales Lernen ermöglichen, und dieses Privileg hätten bisher nur reiche, westliche Länder gehabt (vgl. Bühler 1996: 212 ff.). Aber auch kulturelle Faktoren spielen eine wesentliche Rolle: Bei der Bühler'schen Analyse von Südafrika (vgl. Bühler 1996: 212 f.) können noch immer die Auswirkungen der Apartheid bzw. des Kolonialismus gesehen und gefühlt werden. In Südafrika wird Globalität mit Kolonialismus assoziiert. Dieses Problem ortet Hans Bühler im Dialog mit vielen afrikanischen Intellektuellen, die der „Einen Welt“ eher mit Ablehnung begegnen (vgl. Bühler 1996: 212 ff.). In Westafrika scheitert Globales Lernen nach Hans Bühler am weitläufigen Fehlen schulischer Strukturen. Einige westafrikanische PädagogInnen setzen sich dennoch mit dem Globalen Lernen auseinander und fordern die Beschäftigung mit ihrer eigenen Kultur als gleichberechtigten Teil an der Weltkultur ernstzunehmen bzw. gleichberechtigt im Globalen Lernen zu verankern (vgl. Bühler 1996: 213 ff.). Die Galtung'sche Weltkosmologie scheint hier als Lösungsmöglichkeit auf. Wenn die Menschen der genannten afrikanischen Länder sehen würden, dass ihr Beitrag in einer Weltkosmologie vorhanden ist und geschätzt wird, könnte sich auch die Bereitschaft zur Öffnung zum Globalen Lernen ergeben.

Schlussfolgerung: Die Vorstellungen einer allgemeinen Weltkosmologie von Johan Galtung erweisen sich als fruchtbare Orientierungsfolie, um den globalen Anspruch im Globalen

Lernen zu verwirklichen. Die dritte Vorstellung einer allgemeinen Weltkosmologie (vgl. Galtung 1990: 69) eignet sich für die friedensorientierte Definition Globalen Lernens besonders, da diese Elemente beinhaltet, die auch Werner Wintersteiner und Hans Bühler einfordern. Die fünfte Vorstellung wiederum benennt mit den Themen Frieden, Entwicklung und Zukunft, welche alle Menschen vereinen, zumindest zwei in der friedensorientierten Definition Globalen Lernens enthaltene Themenfelder (vgl. Eckpunkt eins). Erleichtert werden kann der Versuch einer globalen Implementierung der friedensorientierten Definition Globalen Lernens dadurch, die gleichwertigen Galtung'schen Grundbedürfnisse Überleben, Wohlbefinden und Identität, Freiheit, mitzudenken.

### ***X.6 Kritik an der Umsetzung Galtung'scher Elemente in zwei friedenspädagogisch orientierten Materialien Globalen Lernens.***

In diesem Abschnitt werden zwei Lernmaterialien unter die Lupe genommen und untersucht, ob diese zur friedensorientierten Definition Globalen Lernens beitragen können. Das erste Lernmaterial beinhaltet dabei Elemente von Johan Galtung.

In dieser abgebildeten ersten Übung werden die Begriffe „positiver Frieden“ und „kultureller Frieden“ als Friedensdimensionen genannt (vgl. Gugel / Jäger 2007: 93). Auch die übrigen Erläuterungen stimmen mit der friedensorientierten Definition Globalen Lernens im Kontext mit Elementen aus dem Werk von Johan Galtung überein.

Die Übung beinhaltet außerdem folgende Fragestellung an die Lernenden: „Frieden ist ein Prozess abnehmender Gewalt und zunehmender Gerechtigkeit. Wo würdest du auf einer ‚Friedensachse‘ dein Land einordnen?“ (Gugel / Jäger 2007: 93). Damit könnte diese Übung die in der friedensorientierten Definition Globalen Lernens vorgesehene Identifizierung jener gewaltvollen Elemente mit einschließen, welche einer „Kultur des Friedens“ im Wege stehen. Dieses Unterfangen wäre jedoch auch mit einer Hierarchisierung bezüglich der Gewalttätigkeit bzw. Friedensfähigkeit der einzelnen Länder gekennzeichnet. Die Lernenden könnten deswegen verunsichert werden. Johan Galtungs Tiefenkulturanalysen vieler Länder dieser Erde (vgl. u.a. Johan Galtungs Tiefenkulturanalysen von Deutschland: Galtung 2002a: 203 ff., und von Österreich: Galtung 1997: 25 ff.) könnten hier als Input für die Beantwortung dieser Frage dienen. Damit würden die Lernenden erkennen, dass alle Länder ihre Erfahrungen mit Gewalt haben und kulturelle Gewalt auch ihren Platz in den jeweiligen Gesellschaften hat. Dies würde von vornherein ausschließen, dass bspw. ein Land als per se friedfertig angesehen wird. Des Weiteren bieten diese Tiefenkulturanalysen Raum für Diskussionen, denn nach Dieter Kinkelbur ist für die Beschäftigung mit den Galtung'schen Tiefenkulturanalysen folgendes ratsam: „[D]er und die sollte selbstständig genug sein, bei der

einen oder anderen Eintragung oder bei den einzelnen Stichwörtern in den Übersichten zu staunen, ja sogar zu zweifeln“ (Kinkelbur 2002: 79).

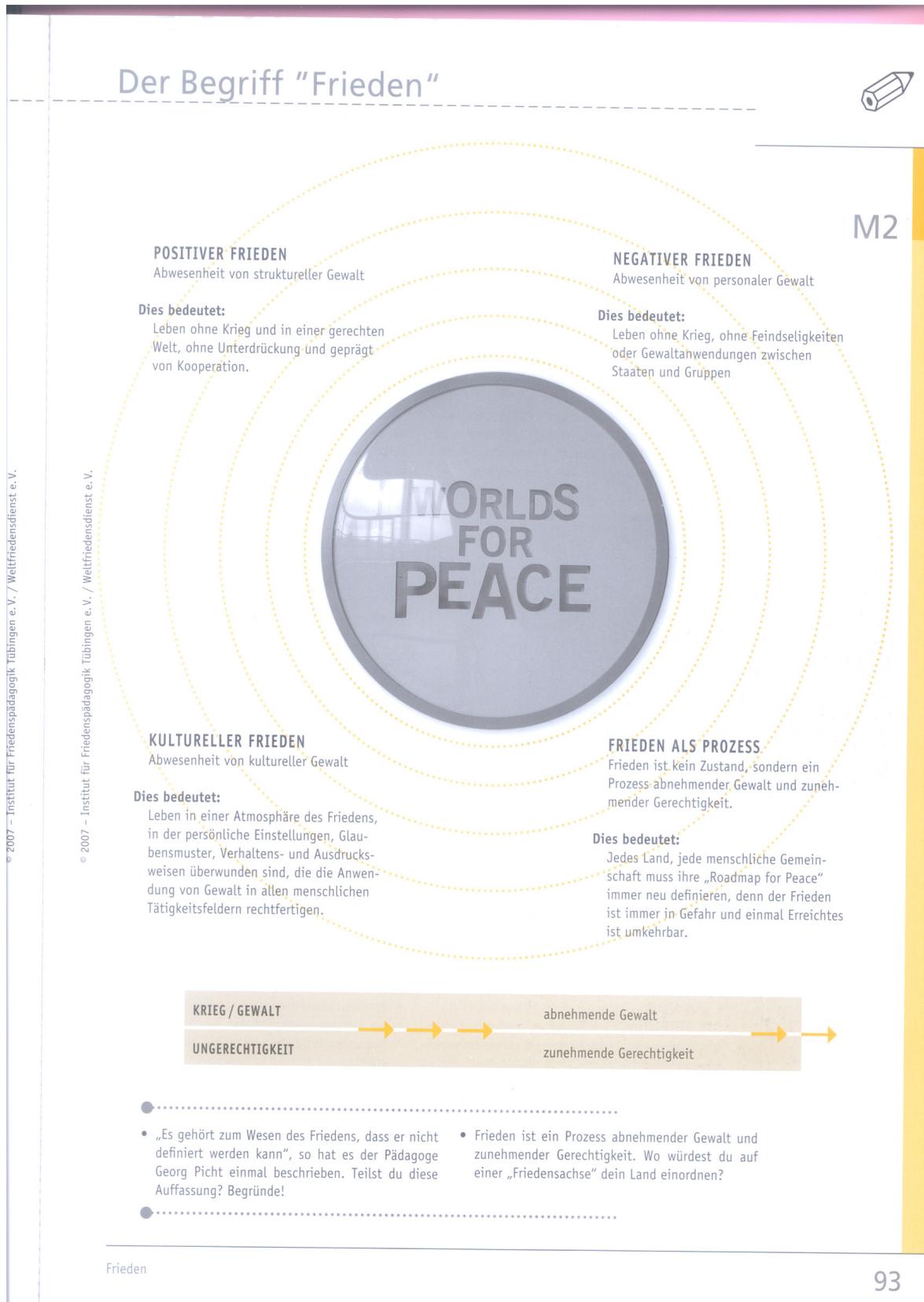


Abbildung 4: Übung zu Friedensbegriffen (Gugel / Jäger 2007: 93)

Die zweite Übung beschäftigt sich mit der Grundbedürfnisbefriedigung im Zusammenhang mit Konflikten (vgl. Gugel / Jäger 2007: 73). „Konflikte können fairer ausgetragen und besser gelöst werden, wenn die Grundbedürfnisse aller Konfliktparteien erkannt, anerkannt und berücksichtigt werden“ (Gugel / Jäger 2007: 73). Diese Aussage erinnert an die Methodik von Transcend. Weiters wird die Übung mit der Frage „Sind die Grundbedürfnisse von Menschen in allen Kulturen und Ländern der Erde gleich oder gibt es Unterschiede (welche)?“ verbunden. Weiters die Frage: „Ordne die Bedürfnisse nach ihrer Wichtigkeit“ (Gugel / Jäger 2007: 73).

Als störend kann in diesem Zusammenhang die Darstellung der Maslow'schen Bedürfnispyramide mit ihrer hierarchisch gedachten Form interpretiert werden (vgl. Gugel / Jäger 2007: 73).

Die Darstellung der Galtung'schen Grundbedürfnisse Überleben, Wohlbefinden und Identität, Freiheit, wäre an dieser Stelle aus folgenden Gründen wohl besser geeignet: Erstens der deutliche Hinweis bezüglich der Gleichberechtigung aller Galtung'schen Grundbedürfnisse für alle Menschen (vgl. Galtung 2007a: 343); die Maslow'sche Bedürfnispyramide siedelt bspw. die biologischen Bedürfnisse (in etwa Pendant zu Überleben und Wohlbefinden bei Johan Galtung) vor den Bindungsbedürfnissen (in etwa Pendant zur Identität bei Johan Galtung) und diese wieder vor dem Selbstverwirklichungsbedürfnis (in etwa Pendant zur Freiheit bei Johan Galtung) an. Es können jedoch bspw. Freiheitsbedürfnisse durchaus zugunsten von Identitätsbedürfnissen oder Überlebensbedürfnissen geopfert werden, worauf Johan Galtung hingewiesen hat. Zweitens fehlt der Maslow'schen Bedürfnispyramide die globale Dimension, welche im Globalen Lernen von wichtiger Bedeutung ist. Da in der sogenannten westlichen Welt die Maslow'schen biologischen Bedürfnisse zu einem großen Teil gedeckt sind, rangieren sie hier auch an letzter Stelle. Die Galtung'schen Grundbedürfnisse jedoch verfügen über den Vorzug, dass sie „in extensiven Dialogen in vielen Teilen der Welt [ermittelt worden] sind“ (Galtung 2007a: 343) und damit können Verdächtigungen, sie seien eurozentristischer Provenienz, ausgeräumt werden.

# Grundlegende Bedürfnisse berücksichtigen



M10

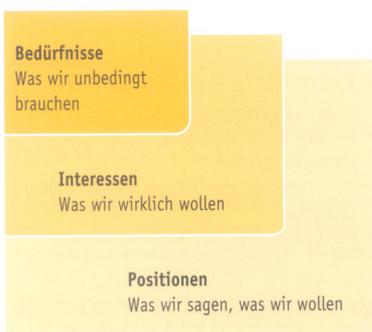
## GRUNDLEGENDE BEDÜRFNISSE AUCH IN KONFLIKTEN BERÜCKSICHTIGEN

Konflikte können dann erfolgreich bearbeitet werden, wenn die menschlichen Bedürfnisse aller anerkannt und bei der Lösung berücksichtigt werden.

So ist z. B. das Bedürfnis nach Sicherheit und körperlicher Unversehrtheit (international: staatliches Existenzrecht) nicht verhandelbar und das Bedürfnis, die eigene Identität, also „das Gesicht zu wahren“ ein entscheidendes Kriterium bei der Zustimmung zu Kompromissen.

Konflikte können fairer ausgetragen und besser gelöst werden, wenn die Grundbedürfnisse aller Konfliktparteien erkannt, anerkannt und berücksichtigt werden.

© 2007 – Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V. / Weltfriedensdienst e. V.



## DIE BEDÜRFNISPYRAMIDE

Ordne die Bedürfnisse nach ihrer Wichtigkeit:

### Bedürfnis nach ...

- Religion und Spiritualität
- Selbstverwirklichung
- Sicherheit
- Sexualität
- Ordnung, Schönheit
- Zugehörigkeit, Verbindung mit Anderen
- Freiheit
- Ruhe und Entspannung
- Wissen, Verstehen
- Vertrauen und Anerkennung
- Nahrung

### Was sind Grundbedürfnisse?

Was sind für dich Grundbedürfnisse des Menschen, die unbedingt befriedigt sein sollten?

.....

.....

.....

Sind die Grundbedürfnisse von Menschen in allen Kulturen und Ländern der Erde gleich oder gibt es Unterschiede (welche)?

.....

.....

.....

## MENSCHLICHE BEDÜRFNISSE – HIERARCHIE NACH MASLOW

### Transzendenz

Spirituelle Bedürfnisse, sich mit dem Kosmos in Einklang zu fühlen.

### Selbstverwirklichung

Bedürfnis, das eigene Potential auszuschöpfen, bedeutende Ziele zu haben.

### Ästhetische Bedürfnisse

Bedürfnisse nach Ordnung, Schönheit.

### Kognitive Bedürfnisse

Bedürfnisse nach Wissen, Verstehen, nach Neuem.

### Selbstwert

Bedürfnisse nach Vertrauen und dem Gefühl, etwas wert und kompetent zu sein; Selbstwertgefühl und Anerkennung von anderen.

### Bindung

Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Verbindung mit anderen, zu lieben und geliebt zu werden.

### Sicherheit

Bedürfnis nach Sicherheit, Ruhe, Freiheit und Angstfreiheit.

### Biologische Bedürfnisse

Bedürfnisse nach Nahrung, Wasser, Sauerstoff, Ruhe, Sexualität, Entspannung.

Vgl. A. H. Maslow: Psychologie heute, 12/1995, S. 22.

Abbildung 5: Übung über Grundbedürfnisse (Gugel / Jäger 2007: 73)

## **X.7 Zusammenfassung der Ergebnisse**

In der Erweiterung des ersten Eckpunkts durch Galtung'sche Elemente wird neben der Zielperspektive Mitarbeit an einer „Kultur des Friedens“ diese durch die Mitarbeit an einem „positiven Frieden“ erweitert. Die Galtung'sche Warnung, eine „Kultur des Friedens“ bzw. Friedenskultur als ultima ratio zu verklären, diese anderen Menschen aufzukriegen zu wollen, wäre bereits ein Akt direkter Gewalt. Durch die Beachtung und Bewahrung der Grundbedürfnisse Überleben, Wohlbefinden und Identität, Freiheit für alle Menschen kann einer solchen unbeabsichtigten Instrumentalisierung einer „Kultur des Friedens“ entgegengewirkt werden.

Die Begriffsfelder in Eckpunkt zwei, welche die friedensorientierte Definition Globalen Lernens miteinschließt, sind zunächst „Gewalt“ und „Frieden“. Die globale Dimension der Gewalt kann durch das Galtung'sche Dreieck der Gewalt (direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt) gewährleistet werden. Frieden wird als Prozess abnehmender Gewalt definiert, wobei die vier Grundbedürfnisse Johan Galtungs, welche als universell und kulturenübergreifend angesehen werden, eines jeden Menschen erfüllt sein müssen. Der Miteinbezug des „positiven Friedens“ in der Zielsetzung schließt den Begriff der Entwicklung mit ein. „Entwicklung“ ist hier definiert als Prozess abnehmender struktureller Gewalt weltweit. Für den Konfliktbegriff können jene Konflikte genannt werden, welche Galtung'sche Mega – Konflikte umfassen.

Für Eckpunkt drei können die in dieser Diplomarbeit dargestellten Beispiele kultureller Gewalt als jene Elemente gezeigt werden, welche einer „Kultur des Friedens“ im Wege stehen. Die Beschäftigung mit diesen Beispielen kann jedoch dazu führen, dass die Lernenden überfordert werden und in weiterer Folge zu Komplexitätsreduktionen neigen, welche sich auch im Ausbruch direkter Gewalt gegen vermeintliche RepräsentantInnen kultureller Gewalt richten können. Schon die Theorie der „strukturellen Gewalt“ wurde dafür kritisiert, zu Gewalttaten gegenüber vermeintlichen RepräsentantInnen von struktureller Gewalt zu verleiten. Johan Galtung war und ist zwar stets gewaltfrei in seinen Handlungen, eine gewisse Verbindung zwischen seiner Theorie der strukturellen Gewalt und Rechtfertigungen direkter Gewalttaten (vor allem ab den 1960Jahren) kann dennoch gesehen werden (vgl. dazu IX.1.3.1) In der Beschäftigung mit diesen Beispielen kultureller Gewalt sollte daher stets das Credo der Gewaltlosigkeit mitbeachtet und mitgeteilt werden.

Im vierten Eckpunkt steht die Fähigkeit im Vordergrund, Konflikte gewaltfrei und kreativ lösen zu können bzw. Vorschläge zu deren Lösung zu entdecken. Diese Fähigkeit wird für die Mitarbeit an einer „Kultur des Friedens“ als sehr wichtig erachtet. Mittels der Transcend – Methode können Vorschläge, Konflikte zu lösen, in der Theorie ausgearbeitet werden. Die

Möglichkeit von diesen Vorschlägen Gebrauch zu machen und sich in die praktische Konflikttransformationsarbeit einzulinken, obliegt dem / der Lernenden selbst. Als Beispiele für die Umsetzung der Transcend – Methode werden Übungen einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien genannt. Wichtig im Konflikttransformationsprozess ist der Einbezug der Empathie in den vierten Eckpunkt der friedensorientierten Definition Globalen Lernens. Die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei und kreativ, mit Empathie zu transformieren, umfasst folgende Kompetenzen, die im Konfliktbearbeitungsprozess eingeübt werden (für eine umfassendere Erläuterung der aufgezählten Kompetenzen vgl. IX.1.7. über die Transcend - Methode):

- Empathie
- Kreativität
- Gewaltlosigkeit
- Die Transzendenz eines Konfliktes zu erdenken = ein „sowohl – als – auch“ Denken
- Zwischen legitimen und unlegitimen Zielen (der Konfliktparteien) unterscheiden zu können. Legitim sind jene Ziele, welche die Grundbedürfnisse Überleben, Wohlbefinden und Identität, Freiheit, beim Gegenüber nicht verletzen.

Für den letzten Eckpunkt der friedensorientierten Definition Globalen Lernens wurden die Vorstellungen einer „allgemeinen Weltkosmologie“ (IX.1.9.) von Johan Galtung als mögliche kulturenübergreifende Hintergrundfolie identifiziert, um ein Weltbewusstsein durchzusetzen. Vor allem die dritte und die fünfte Galtung'sche Vorstellung der Weltkosmologie eignen sich im Kontext der friedensorientierten Definition Globalen Lernens. Außerdem können bezüglich des Gelingens dieser Durchsetzung die vier Grundbedürfnisse von Johan Galtung mitbedacht werden.

Der letzte Abschnitt beleuchtet zwei Lernmaterialien auf ihre Eignung für die Erfordernisse bezüglich der friedensorientierten Definition Globalen Lernens im Kontext mit Elementen aus dem Werk von Johan Galtung. Die erste Übung kann zur Überforderung der Lernenden beitragen, wenn diese ohne Input bezüglich des Prinzips der Gewaltlosigkeit angegangen wird. Die zweite Übung behandelt die Maslow'sche Bedürfnispyramide im Kontext mit Konflikten und der Erfüllung grundlegender menschlicher Bedürfnisse. Die Maslow'sche Bedürfnispyramide wird wegen ihrer mangelhaften kultursensiblen Verfasstheit als ungeeignet identifiziert. Die Galtung'schen Grundbedürfnisse, die nicht hierarchisch gedacht und als kulturenübergreifend angesehen werden können, würden sich an deren Stelle besser eignen.



## Schluss

### Conclusio

In dieser Diplomarbeit sollten jene Elemente aus dem Werk von Johan Galtung gefunden werden, welche sich für eine Erweiterung einer friedensorientierten Dimension Globalen Lernens eignen. Die in der Einleitung in ersten Ansätzen dargestellten Vorstellungen Globalen Lernens von Werner Wintersteiner lassen eine Nähe zum Arbeitsgebiet des Friedensforschers Johan Galtung erkennen, in dessen Arbeiten auch die globale Perspektive enthalten ist. Darum wurde das Werk von Johan Galtung als Referenzrahmen im Kontext der friedensorientierten Dimension Globalen Lernens gewählt. Für die Diplomarbeit gelten ab dem achten Kapitel die Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens als Ausgangspunkte der Analyse. Die friedensorientierte Dimension Globalen Lernens wird durch diese für die Diplomarbeit eingegrenzt.

Im ersten Kapitel wurden zunächst jene Gründe dargestellt, welche Globales Lernen als nötig erscheinen lassen. Durch Globalisierungsprozesse und der Herausbildung zur Weltgesellschaft findet ein Vereinheitlichungsprozess zu der „Einen Welt“ statt. Dieser Vereinheitlichungsprozess kann im Individuum Gefühle der Unsicherheit, Angst und Frustration auslösen. Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung hat sich seit ihrem Bestehen mit der adäquaten Erziehung von Menschen beschäftigt. Dabei wurden auch die Möglichkeiten von Erziehung behandelt, inwieweit Menschen durch diese in ihren Handlungen verändert werden können. Im Horizont mit Globalisierungsprozessen und der Herausbildung zur Weltgesellschaft, welche als Herausforderungen angesehen werden, entwickelten sich v.a. aus der Tradition der entwicklungspolitischen Bildung heraus Vorstellungen eines Bildungskonzepts, welches auf die genannten Herausforderungen reagiert. Globales Lernen, in der angelsächsischen Welt schon seit den 1970er Jahren, in der deutschsprachigen seit den 1990er Jahren ein Begriff, nimmt sich den Herausforderungen an und setzt es sich zum Ziel, eine globale Sicht in den Köpfen der Menschen zu verankern. Durch die Förderung von Kompetenzen sollen die Menschen befähigt werden, sich in dieser komplexer werdenden Welt zurechtzufinden und diese, wenn möglich, mitzugestalten.

Das folgende Kapitel eröffnete dem Leser / der Leserin jedoch erste Einblicke in die Uneinigkeit innerhalb des Zirkels jener WissenschaftlerInnen, welche sich für Globales Lernen einsetzen. Der Diskurs um Normativität im Globalen Lernen findet zwischen handlungstheoretisch motivierten VertreterInnen Globalen Lernens statt, welche durch Globales Lernen Menschen und ihre Handlungen in eine bestimmte Richtung verändern wollen und oft moralinsaure Inhalte weitergeben, und VertreterInnen des evolutionär

verfassten Ansatzes, welche der Pädagogik die Macht zur Gesellschaftsveränderung absprechen, im Nahbereich der Individuen ansetzen und auf die Entfaltung der einzelnen Individuen setzen, welche nicht unbedingt mit Handlungen einher gehen müssen.

Im dritten Kapitel wurden zwei Einflüsse auf Globales Lernen dargestellt, welche die Bemühungen, die durch Globales Lernen erreicht werden sollen, behindern bzw. instrumentalisieren können. Globales Lernen findet hauptsächlich in Schulen statt. Diese behindert jedoch durch ihre historisch bedingte strukturelle Verfasstheit und ihre Ausrichtung auf den Nationalstaat den globalen Anspruch im Globalen Lernen. Durch ökonomische Interessen im Zeitalter der Globalisierung wird außerdem die Instrumentalisierung wichtiger Kompetenzen, welche durch Globales Lernen gestärkt werden, befürchtet, um im ökonomischen Wettkampf bestehen zu können.

Die Chancen einer internationalen Implementierung Globalen Lernens wurden im vierten Kapitel durch die Arbeiten Hans Bühlers erläutert. Den von ihm untersuchten afrikanischen Ländern fehlt es einerseits weitgehend an fehlenden strukturellen und finanziellen Mitteln, um den Schulbetrieb und dadurch Globales Lernen überhaupt erst zu ermöglichen. Das zweite Hindernis spielt sich in den Köpfen der Menschen ab. Das koloniale Erbe verhindert weitgehend die Beschäftigung mit globalen Inhalten, da diese mit Kolonialismus und Ausbeutung identifiziert werden.

Das darauf folgende fünfte Kapitel umfasste die Darstellung von Themen- und Kompetenzkatalogen, welche in der Literatur zu Globalem Lernen anzutreffen sind. Einige VertreterInnen Globalen Lernens halten die Erstellung von Themen- und Kompetenzkatalogen für unnötig, dennoch sollte dem Leser / der Leserin in diesem Kapitel die Vielfalt der Vorstellungen von Globalem Lernen vor Augen geführt werden. Die dargestellten Kataloge wurden im vierten Abschnitt des siebten Kapitels auf ihre Häufigkeit bezüglich des Themenkomplexes „Konflikt“ hin untersucht. Hinsichtlich der Methodenwahl bezieht sich das Globale auf eine möglichst vielfältige methodische Umsetzung.

Die Kritik am Globalen Lernen im sechsten Kapitel umfasste zunächst die Kritikpunkte von Edith Weninger, welche Schwammigkeiten und die Vielfalt der Vorstellungen in den Konzeptionen Globalen Lernens kritisierte. Hans Bühler befürchtet, dass durch ein international gültiges Curriculum von Globalem Lernen die weltweit existierende kulturelle Vielfalt zerstört werden könnte und dass die einzelnen Individuen durch Globales Lernen überfordert werden könnten.

Die ersten sechs Kapitel der Diplomarbeit hatten die Aufgabe, dem Leser / der Leserin zu zeigen, warum Globales Lernen entstanden ist und welche Vielfalt an Vorstellungen und

Konzeptionen sich hinter Globalem Lernen verbergen. Globales Lernen spaltet sich intern in zwei konkurrierende Stränge. Außerdem muss sich Globales Lernen gegen andere Bereiche bzw. Institutionen wie Schule, Nationalstaat und eine transnational denkende Ökonomie behaupten.

Das siebte Kapitel beleuchtete die friedenspädagogische Dimension Globalen Lernens. Die Arbeiten Werner Wintersteiners gehen von der Annahme aus, dass Konflikte im Vereinheitlichungsprozess der Welt immer häufiger auftreten und sich v.a. im Feld der Kultur ereignen würden. Ein knapper Abschnitt widmete sich sodann Konflikten und Gewalt in ihren „neuen“ Formen im Zeitalter der Globalisierung. Das Ziel in Werner Wintersteiners Vorstellung von Globalem Lernen ist die Mitarbeit an einer „Kultur des Friedens“. Ein Manko in den bisherigen Versuchen, an der „Kultur des Friedens“ beizutragen stellt laut ihm die Vernachlässigung gewaltvoller tiefenkultureller Elemente dar. Dies wurde im dritten Eckpunkt der friedensorientierten Definition Globalen Lernens im achten Kapitel berücksichtigt. Ebenso Überlegungen seiner Definition einer „Globalen Friedenserziehung“. Nach Werner Wintersteiner ist Globales Lernen in erster Linie Erziehung zum Konflikt. Konflikte sollen gewaltfrei und kreativ gelöst werden. Im vorletzten Abschnitt fand eine Analyse der im fünften Kapitel dargestellten Themen- und Kompetenzkataloge hinsichtlich ihrer Häufigkeit in Bezug auf den Themenkomplex Konflikte statt. Dabei wurde festgestellt, dass darauf nur in sehr allgemeiner Form eingegangen wurde. Der fünfte und letzte Abschnitt des siebten Kapitels untersuchte Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Globalen Lernen und der Friedenspädagogik. Die Erkenntnisse von Uli Jäger und Günther Gugel finden in diesem Abschnitt ebenso ihren Platz wie jene von Hans Bühler.

Die Darstellungen der verschiedenen Vorstellungen von Globalem Lernen allgemein und die friedenspädagogisch orientierten Vorstellungen im Besonderen mündeten im achten Kapitel in die Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens. Die Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens sollten die friedensorientierte Dimension Globalen Lernens eingrenzen. Es wurden fünf Eckpunkte erstellt, die sich v.a. aus den Überlegungen von Werner Wintersteiner und Hans Bühler zusammensetzen.

Die Person Johan Galtung und dessen Werk wurden im neunten Kapitel behandelt. Der erste Abschnitt widmete sich dem Lebensweg Johan Galtungs. In den weiteren Abschnitten wurden Elemente der friedens-, entwicklungs-, kultur-, konflikt- und zivilisationstheoretischen Überlegungen von Johan Galtung dargestellt. Johan Galtung ging schon im Jahr 1975 von beschleunigenden Prozessen aus, die heute als Globalisierung bekannt sind, aus, und bescheinigte der Zukunft eine Zunahme an Konflikten. Ein wichtiges Element der

konflikttheoretischen Dimension im Werk Johan Galtungs ist das Netzwerk TRANSCEND und die gleichnamige Methode zur konstruktiven Konflikttransformation mittels Empathie, Kreativität und Gewaltlosigkeit. Durch die Anwendung der Transcend – Methode sollen Menschen befähigt werden, Konflikte gewaltfrei anzugehen, wobei die am schwersten zu erreichende Lösung in der Konfliktarbeit die Transzendenz des Konflikts darstellt. Transzendenz ist eine „sowohl – als auch“ Lösung, welche von den ursprünglichen Zielen der Konfliktparteien ausgeht, die Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse mitbeachtet, und alle Konfliktparteien zufrieden stellt. Die Erweiterung des Gewaltbegriffs mündet in das „Dreieck der Gewalt“ und dieses beinhaltet eine globale Sichtweise auf Manifestationen von Gewalt, die dem Bewusstsein vieler Menschen entgehen. Größter Kritikpunkt der Erweiterung des Gewaltbegriffs von Johan Galtung stellen die als spekulativ wahrgenommenen Analysen verschiedenster Formen von Gewalt dar. Abgeschlossen wurde das neunte Kapitel mit Galtung’schen Vorstellungen einer „Friedenskultur“, eines „Weltbewusstseins“ und einer „allgemeinen Weltkosmologie“.

Im zehnten und letzten Kapitel der Diplomarbeit wurden die ersten fünf Abschnitte durch die fünf Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens gegliedert. Bezüglich der Beantwortung der Forschungsfragen werden diese hier nochmals dargestellt, beginnend mit der ersten:

*Welche Elemente aus dem Werk von Johan Galtung eignen sich für die Erweiterung der Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens?*

Hier konnte festgestellt werden, dass Elemente aus dem Werk von Johan Galtung Erweiterungen für jeden der fünf Eckpunkte beinhaltet. Diese wurden im zehnten Kapitel unter jedem der Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens und nochmals kompakt in der Zusammenfassung des zehnten Kapitels dargestellt. Damit wurde das Ziel der Diplomarbeit, die friedensorientierte Definition Globalen Lernens durch Elemente aus dem Werk von Johan Galtung zu erweitern, erreicht.

*Welche Aspekte müssen für ein Gelingen von Globalem Lernen mittels der friedensorientierten Definition Globalen Lernens im Kontext mit dem Werk von Johan Galtung mitbedacht werden?*

Die zweite Frage betrifft den dritten Eckpunkt der friedensorientierten Definition Globalen Lernens. Hier wurde festgestellt, dass die Galtung’schen Elemente, welche den dritten Eckpunkt erweiterten, sich nur bedingt zur Umsetzung eignen, da durch die Beschäftigung mit der Theorie der strukturellen Gewalt selbst und Beispielen kultureller Gewalt, die Möglichkeit der Überforderung für das Individuum besteht.

Die dritte Forschungsfrage wurde im sechsten und letzten Abschnitt des zehnten Kapitels behandelt: *Eignen sich bereits bestehende Lernmaterialien zum Globalen Lernen,, welche Elemente aus dem Werk von Johan Galtung beinhalten, für die Erfordernisse der friedensorientierten Definition Globalen Lernens?*

In beiden Lernmaterialien konnten diesbezüglich Mängel festgestellt werden. Die Übungen im ersten Lernmaterial können zur Überforderung der Individuen beitragen. Die Übungen im zweiten Lernmaterial gehen zwar nicht explizit auf Galtung'sche Elemente ein, aus der Sicht der friedensorientierten Definition Globalen Lernens würden sich Galtung'sche Elemente hier jedoch besser eignen.



## Literaturverzeichnis

**Albrow**, Martin (1999): Die Weltgesellschaft. In: Pongs, Armin (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München: Dilemma Verlag, S. 27 - 45

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

**Assmann**, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan / Hölscher, Toni (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9 - 19

**Bilek**, Anita / **Graf**, Wilfried (2002): Die Transcend – Methode: Eine komplexe Praxeologie für zivile Konfliktbearbeitung. In: Schmidt, Hajo / Trittman, Uwe (Hg.): Kultur und Konflikt. Dialog mit Johan Galtung. Münster: Agenda, S. 262 - 269

**Birckenbach**, Hanne - Margret (2009): Zur Autobiographie und Person von Johan Galtung. In: Steinweg, Reiner / Tschesche, Alexandra (Hg.): Kommunale Friedensarbeit. Begründung, Formen, Beispiele. Linz: IKW – Schriftenreihe, S. 243 - 246

**Bonacker**, Thorsten / **Imbusch**, Peter (2006): Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, Peter / Zoll, Ralf (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS und GWV Fachverlage, S. 67 - 142

**Brousek**, Jan (2008): Kultur – Gewalt – Transformation. Die Friedensforschung Johan Galtungs mit Schwerpunktsetzung auf dem Thema der kulturellen Gewalt unter besonderer Berücksichtigung der Tiefenkulturanalyse. Diplomarbeit. Universität Wien.

**Bühler**, Hans (1996): Perspektivenwechsel? : unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt am Main: IKO

**Bühler**, Hans (1995): Globales Lernen – ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens? In: ZEP 18, Heft 3, S. 2 - 6

**Dauber**, Heinrich (2006): Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: ZEP 29, Heft 1/2, S. 29 - 32

**Debiel**, Tobias (2002): Konflikt und Konfliktbearbeitung: Begriffe und Praxisformen. In: Schmidt, Hajo / Trittman, Uwe (Hg.): Kultur und Konflikt. Dialog mit Johan Galtung. Münster: Agenda, S. 219 - 235

**Dietrich**, Wolfgang (2002): Ein Bild wollen wir uns machen – Überlegungen zur kritischen Friedensforschung im 21. Jahrhundert. In: Schmidt, Hajo / Trittman, Uwe (Hg.): Kultur und Konflikt. Dialog mit Johan Galtung. Münster: Agenda, S. 43 - 68

**Dietrich**, Wolfgang (1999): Kulturelle Gewalt als Mittel und Indikator von Herrschaft im Weltsystem. In: Zapotoczky, Klaus (Hg.): Globalisierung versus Demokratie? Plädoyer für eine umwelt- und sozialverträgliche Weltordnung. IEZ. Linz: Brandes & Apsel / Südwind, S. 166 - 183

**Docwra**, Richard (2007): Why is it so hard to change people's behaviour? In: ZEP 29, Heft 1, S. 20 - 24

**Etzersdorfer**, Irene (2007): Krieg. Eine Einführung in die Theorien bewaffneter Konflikte. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

**Faschingeder**, Gerald (2006): Globalisierung. In: Baobab (Hg.): Materialmappe Globales Lernen. Theorie, Didaktik, Methoden (Sekundarstufe I). Wien: Baobab Eigenverlag, S. 5 - 9

**Forghani – Arani**, Neda (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung. Nr. 23. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag, S. 5 - 10

**Forghani – Arani**, Neda (2001): Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag

**Führung, Gisele** (1995): Globales Lernen in den neuen Bundesländern. Einsichten nach zwei Jahren entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. In: ZEP 18, Heft 3, S. 2 - 10

**Galtung, Johan** (2007a): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Übersetzt von Hajo Schmidt. Münster: Agenda

**Galtung, Johan** (2007b): Konflikte und Konfliktlösungen. Die Transcend – Methode und ihre Anwendung. Berlin: Kai Homilius

**Galtung, Johan** (2006): Auf Friedenswegen durch die Welt. Eine autobiographische Reiseskizze. Übersetzt von Britta Steinkamp. Münster: agenda

**Galtung, Johan** (2004): Gewalt, Krieg und deren Nachwirkungen. Über sichtbare und unsichtbare Folgen der Gewalt. In: polylog. Forum für Interkulturelle Philosophie 5.  
<http://them.polylog.org/5/fgj-de.htm> [letzter Zugriff: 21.1.2011]

**Galtung, Johan** (2002a): One hundred years of German history – a deep culture perspective. In: Schmidt, Hajo / Trittman, Uwe (Hg.): Kultur und Konflikt. Dialog mit Johan Galtung. Münster: Agenda, S. 203 – 216

**Galtung, Johan** (2002b): Von der Mehrsprachigkeit zur kulturellen Vielfalt. Der nächste Schritt für das Heranwachsen der Kinder. In: Bucher, Anton A. / Lauermann, Karin / Walcher, Elisabeth: ... auf das Kindheit glücke. Aufwachsen in einer unsicheren Welt. Veröffentlichung der Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg. Wien: öbv&hpt, S. 7 - 15

**Galtung, Johan** (1999): Vorwort von Johan Galtung. In: Wintersteiner, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Münster: agenda, S. 10

**Galtung, Johan** (1998): Die andere Globalisierung. Perspektiven für eine zivilisierte Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert. Übersetzt von Matthias Eickhoff und Theresia Jünemann. Münster: agenda

**Galtung, Johan** (1997): Austria at 1.000: The Psychogram of a State and Nation. In: Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (Hg.): Harmonie und Gewalt. Österreich, Europa und die Zukunft der Vergangenheit. Münster: Agenda, S. 25 - 43

**Galtung, Johan** (1990): Visionen einer friedlichen Welt. In: Galtung, Johan / Lutz, Dieter S. / Röhrich, Wilfried: Überleben durch Partnerschaft. Gedanken über eine friedliche Welt. Opladen: Leske & Budrich, S. 31 - 80

**Galtung, Johan** (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reibeck bei Hamburg: Rowohlt

**Graf, Wilfried / Kramer, Gudrun / Nicolescu, Augustin** (2006): Conflict Transformation Through Dialogue: From Lederach's Rediscovery of the Freire Method to Galtung's Transcend' Approach. In: JEP, 22/3, S. 55 - 83

**Graf, Wilfried** (2009): Kultur, Struktur und das soziale Unbewusste. Plädoyer für eine komplexe, zivilisationstheoretische Friedensforschung. Johan Galtungs Gewalt- und Friedenstheorie kritisch – konstruktiv weiterdenken. In: Wintersteiner et al. (Hg.): Spielregeln der Gewalt. Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Friedens- und Geschlechterforschung. Bielfeld: transcript, S. 27 - 66

**Graf, Wilfried / Kramer, Gudrun**: IICP. Arbeitsgemeinschaft an der Universität Wien im Wintersemester 2007

**Grobbauer, Heidi** (2007): Globales Lernen – ein Beitrag zu befreiender Bildung? In: JEP, 23/3, S. 101 - 107

**Gugel, Günther / Jäger, Uli** (2007): Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedenserziehung und Globales Lernen in der Schule. Institut für Friedenspädagogik e.V., Tübingen: Deile

**Gugel, Günther** (2007): Gewaltprävention entwickeln. Ansätze präventiver Praxis in der internationalen Diskussion. In: ZEP 30, Heft 2, S. 23 - 26

**Gutierrez**, Juan (2002): Johan Galtung: Struktur und Transzendenz in offenen Landschaften des Friedens. In: Schmidt, Hajo / Trittman, Uwe (Hg.): Kultur und Konflikt. Dialog mit Johan Galtung. Münster: Agenda, S. 32 - 42

**Haas**, Siegfried et al. (Hg.) (2005): Religiöser Fundamentalismus. Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Einführungstexte zur Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte, Band 16. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag

**Hartmeyer**, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main, London: IKO

**Hartmeyer**, Helmuth (2005): Erste, Zweite, Dritte Welt – oder Eine Welt. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung. Nr. 23. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag, S. 11 - 24

**Hartmeyer**, Helmuth (2004): Global Education under Pressure. Do the Millennium Development Goals set the tone? In: ZEP 27, Heft 2, S. 2 - 6

**Hentig**, Hartmut von (2007): Bildung. Ein Essay. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz

**Huntington**, Samuel P. (2006): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Übersetzt von Holger Fliessbach. Spiegel Edition. Hamburg: Rudolf Augstein

**Jäger**, Uli (2006): Friedenspädagogik – Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: Imbusch, Peter / Zoll, Ralf (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS und GWV Fachverlage, S. 537 - 555

**Kaldor**, Mary (2000): Neue und alte Kriege. Organisierte Gewalt im Zeitalter der Globalisierung. Übersetzt von Michael Adrian. Frankfurt am Main: Suhrkamp

**Kinkelbur**, Dieter (2002): Spuren einer Praxisphilosophie des Friedens – Johan Galtung: Konstruktiver Rebell, Befreiungssoziologe und Zukunftsdenker des Friedens. In: Schmidt, Hajo / Trittman, Uwe (Hg.): Kultur und Konflikt. Dialog mit Johan Galtung. Münster: Agenda, S. 69 - 82

**Krämer**, Georg (2010): Das Globale Lernen – eine Baustelle. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft. Bielefeld: Druckerei Strothmann, S. 6 - 8

**Krämer**, Georg (2007): Was ist und was will „Globales Lernen“? In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven. Bonn: VENRO, S. 7 - 10

**Lang – Wojtasik**, Gregor / Scheunpflug, Annette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP 28, Heft 2, S. 2 - 7

**Le Monde Diplomatique** (2006): Atlas der Globalisierung. Die neuen Daten und Fakten zur Lage der Welt. 2. Auflage. Berlin: taz

**Leggewie**, Claus (2005): Globalisierung oder: Die Entgrenzung der Welt. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung. Nr. 23. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag, S. 25 - 34

**Münkler**, Herfried (2005): Die Neuen Kriege. 2. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt

**Nohlen**, Dieter (2004): Globalisierung. In: Nohlen, Dieter / Schultze, Rainer-Olaf (Hg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 1. 2. Auflage. München: C.H. Beck, S. 301 - 303

**Nohlen**, Dieter (2002): Dritte Welt. In: Nohlen, Dieter (Hg.): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 194 - 195

**Parnreiter**, Christoph et al. (Hg.) (2004): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum

**Röhrich**, Wilfried (2002): Aspekte der Demokratie und des Friedens – Eine Skizze zu Ehren von Johan Galtung. In: Schmidt, Hajo / Trittman, Uwe (Hg.): Kultur und Konflikt. Dialog mit Johan Galtung. Münster: Agenda, S. 138 - 146

**Saner**, Hans (1982): Hoffnung und Gewalt. Zur Ferne des Friedens. Basel: Lenos und Z - Verlag

**Scheunpflug**, Annette / **Schröck**, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungspolitischen Bildung. Stuttgart: Riederer Corona

**Scheunpflug**, Annette (2010): Gut oder „nur gemeint“? Zur Qualitätssicherung des Globalen Lernens. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft. Bielefeld: Druckerei Strothmann, S. 28 – 34

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

**Schmidt**, Hajo (2006): Krieg, Frieden und Gewalt im Denken Johan Galtungs. In: Galtung, Johan (2006): Auf Friedenswegen durch die Welt. Eine autobiographische Reiseskizze. Übersetzt von Britta Steinkamp. Münster: Agenda, S. 407 - 428

**Schmidt**, Hajo (2002): Die kritische Friedensforschung und die Herausforderungen der Kosmologieanalyse. In: Schmidt, Hajo / Trittman, Uwe (Hg.): Kultur und Konflikt. Dialog mit Johan Galtung. Münster: Agenda, S. 13 - 31

**Schmidt**, Hajo (1998): Einführung: Eine andere Globalisierung? Friedens- und Konfliktforschung in neuem Licht. In: Galtung, Johan (1998): Die andere Globalisierung. Perspektiven für eine zivilisierte Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert. Übersetzt von Matthias Eickhoff und Theresia Jünemann. Münster: agenda, S. 9 - 19

**Schreiber**, Jörg - Robert (2010): Das Globale Lernen in der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – Halbzeitbilanz und Perspektiven. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft. Bielefeld: Druckerei Strothmann, S. 35 - 42

**Schreiber**, Jörg - Robert (2007): Orientierung im Nebel des Wandels. Der KMK – Orientierungsrahmen zum Lernbereich „Globale Entwicklung“. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven. Bonn: VENRO, S. 34 - 45

**Seitz**, Klaus (2007): Klimawandel in den Köpfen – Zur Rolle des Globalen Lernens in der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven. Bonn: VENRO, S. 46 - 52

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

**Tremel**, Alfred K. (2006): Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? In: ZEP 29, Heft 1/2, S. 2 - 9

**VENRO** (Hg.) (2000): Globales lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliederorganisationen. VENRO – Arbeitspapier Nr. 10. Bonn

[http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/Einzelveroeffentlichungen/Globales\\_Lernen/arbeitspapier\\_10.pdf](http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/Einzelveroeffentlichungen/Globales_Lernen/arbeitspapier_10.pdf) [letzter Zugriff: 20.1.2011]

**Weninger**, Edith (2007): „Globales Lernen“ – alter Wein in neuen Schläuchen oder ein neues pädagogisches Konzept? Diplomarbeit, Universität Wien.

**Wintersteiner**, Werner (2009): „Loyale Gegner“. Zum Kapitel „Frieden – Kultur – Gewalt“. In: Wintersteiner et al. (Hg.): Spielregeln der Gewalt. Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Friedens- und Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript, S. 21 - 26

**Wintersteiner**, Werner (2000): Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik? In: ZEP 23, Heft 2, S. 6 - 10

**Wintersteiner**, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Münster: agenda

**Wintersteiner**, Werner et al. (2009): Die Regeln des Vorkrieges. In: Wintersteiner, Werner et al. (Hg.): Spielregeln der Gewalt. Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Friedens- und Geschlechterforschung. Bielfeld: transcript, S. 9 - 17

**Wulf**, Christoph (2007): Zukunftsfähige Bildung. Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit. In: ZEP 30, Heft 2, S. 2 - 6

**Ziegler**, Jean (2005): Das Imperium der Schande. Deutsche Erstausgabe. München: Bertelsmann

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Der didaktische Würfel.....	37
Abbildung 2: Das Dreieck der Gewalt von Johan Galtung.....	86
Abbildung 3: Das Grunddiagramm in der Konflikttheorie.....	91
Abbildung 4: Übung zu Friedensbegriffen.....	113
Abbildung 5: Übung über Grundbedürfnisse.....	115

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.

## Abkürzungsverzeichnis

EU	Europäische Union
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
IICP	Institute for Integrative Conflict Transformation and Peacebuilding
KMK	Kultusministerkonferenz
MDGs	Millennium Development Goals
NRO	Nichtregierungsorganisation
PRIO	Peace Research Institute Oslo
RAF	Rote Armee Fraktion
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VENRO	Verein Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen

## **Abstract**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit friedensorientierten Dimensionen Globalen Lernens im Kontext mit Elementen aus dem Werk des Friedensforschers Johan Galtung. Globales Lernen kann als pädagogisches Konzept verstanden werden, welches im Horizont von Globalisierung und der Entwicklung hin zur Weltgesellschaft auf die Herausforderungen einer komplexer werdenden Welt reagiert. Menschen können durch Globalisierungs- und Vereinheitlichungsprozesse verunsichert werden. Durch die Vermittlung einer globalen Sichtweise und der Förderung von Kompetenzen wird im Globalen Lernen versucht, Menschen zu befähigen, in dieser Welt selbstbewusst teilzunehmen und diese mitzugestalten. Globales Lernen wird jedoch von vielen unterschiedlichen Vorstellungen geprägt. Diese münden in verschiedene Konzeptionen, sodass Globales Lernen als schwer fassbar erscheint. Der Friedens- und Konfliktforscher Johan Galtung arbeitet an der Vision einer friedlichen Welt, frei von Gewalt, in der Konflikte gewaltfrei, kreativ und mit Empathie transformiert werden. Seine Arbeiten schließen dabei eine globale Perspektive mit ein, welche er sich im Laufe seines Lebens als praktizierender Friedensarbeiter erworben hat. Um Elemente aus dem Werk von Johan Galtung für das Globale Lernen fruchtbar zu machen, erfolgte zunächst die Erstellung von fünf Eckpunkten einer friedensorientierten Definition Globalen Lernens, welche sich primär aus den Überlegungen zweier friedenspädagogisch orientierter Vertreter Globalen Lernens, Werner Wintersteiner und Hans Bühler, zusammensetzen. Die Erstellung der Eckpunkte wurde einerseits ob der Vielfalt der Konzeptionen von Globalem Lernen als auch im Hinblick auf das Arbeits- und Forschungsfeld von Johan Galtung als sinnvoll und notwendig erachtet. Im letzten Kapitel der Diplomarbeit findet die Erweiterung der fünf Eckpunkte der friedensorientierten Definition Globalen Lernens mit passenden Elementen aus dem Werk von Johan Galtung statt. Allen fünf Eckpunkten konnten Elemente des Galtung'schen Werks hinzugefügt werden. Doch kann die Erweiterung eines Eckpunkts durch Elemente aus dem Werk von Johan Galtung nur eingeschränkt als gelungen betrachtet werden. Eine Analyse zweier friedenspädagogisch orientierter Lernmaterialien Globalen Lernens im Kontext der erweiterten friedensorientierten Definition Globalen Lernens kam zu dem Ergebnis, dass bei beiden Lernmaterialien Mängel bestehen.

This master thesis deals with peace-oriented dimensions of global education and contextualises, which elements, derived from the works of Johan Galtung, can be useful to enlarge global education for peace-oriented purposes. One can see global education as a range of various pedagogical concepts which cope with the challenges of a complex and globalized

world. People can become insecure about how to deal with these complexities. Thus the aim of global education is to strengthen the abilities and competencies which can empower people to face the challenges of a complex world. The promotion of a global perspective is crucial for the fulfilment of this target. Thus a global perspective is an integrated part of global education. Johan Galtung is one of those activists for peace in the world, who also integrates a global perspective in his works. From his point of view there is a crucial need for constructive conflict transformation. He identifies empathy, non – violence and creativity as those elements, which are crucial for conflict transformation. The context with the range of ideas and theories in the works of Johan Galtung and the range of ideas and concepts concerning global education makes it necessary to work out a peace-oriented definition of global education. To mark five cornerstones of a peace-oriented definition of global learning, derived from the works of Werner Wintersteiner and Hans Bühler, is the first step in this thesis. Next was the aim to find those elements in the works of Johan Galtung, which fit into the frame of these five cornerstones. As one result from this research, a range of elements derived from the works of Johan Galtung can be considered as useful for the enlargement of at least four of the five cornerstones. The thesis ends with an investigation into two pedagogical exercises and how they match into the peace-oriented definition of global education enlarged with elements from the works of Johan Galtung.

## Lebenslauf des Verfassers

Vor- und Zuname: Wolfgang Fritz Priglinger  
Geburtsdatum: 22.09.1984  
Geburtsort: Linz

### Schulische / Universitäre Ausbildung

September 1991 bis Juni 1995: Volksschule Sankt Florian  
September 1995 bis Juni 1999: AHS - Unterstufe am BRG Hamerlingstraße, Linz  
September 1999 bis Juni 2003: AHS - Oberstufe am BORG Honauerstraße, Linz  
  
Seit September 2005: Studium der Internationalen Entwicklung an der  
Universität Wien  
September 2006 bis Januar 2010: Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien,  
Studienabschluss mit B.A.  
März 2008 bis Juni 2009: Hochschullehrgang „Globales Lernen“, PH Linz