



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„NACHHALTIGE BILDUNGSARBEIT IM GLOBALEN DISKURS“

Eine kultur- und sozialanthropologische Betrachtung

Verfasserin

Anita Höllerer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Kultur und Sozialanthropologie

Betreuer:

ao.Univ. Prof. Dr. Thomas Fillitz

**IN DANKBARKEIT UND
IN LIEBEVOLLER ERINNERUNG AN**

Mag.a INGRID KÖHLER,
die mich zu einem Studium bewogen hat und
meinen Studienabschluss nun hoffentlich in
anderen Sphären mit mir gebührend feiert.

„Zweifle nie daran, dass eine kleine Gruppe aufmerksamer, engagierter Bürger die Welt verändern kann. Tatsächlich ist es das einzige, was die Welt jemals verändert hat.“¹

Margaret Mead

VORWORT

Ein von Herzen kommendes DANKE SCHÖN

meinen lieben Eltern **Maria und Stephan Höllerer**

sowie meinen Schwestern Martina und Silvia, die mir stets gezeigt haben, wie sehr sie mich lieben - egal ob mit oder ohne Studienabschluss.

Ich danke meinem gesamten Freundeskreis

insbesondere Mag.a Sabine Till und Mag.a Marietta Striedner und Peter Downs und Andreas Hacker. Den größten Dank aber an Dipl. Ing. Christian Ulreich, Silvia Ebner, Laureta Curic, Mag.a Daniela Bogner, Elisabeth Leibezyeder und ganz besonders Mag.a Ute Pfaffstaller, mit der ich viele Stunden wissenschaftlich arbeitend auf der Nationalbibliothek zubrachte. Sie alle haben mich ermutigt, nicht aufzuhören und immer weiterzumachen, bis es vollbracht war.

Herzlichen Dank an meinen Diplomarbeitsbetreuer

ao. Univ. Prof. Dr. Thomas Fillitz

für seine Kompetenz und Geduld.

¹ URL:<http://www.sein.de/gesellschaft/zusammenleben/2011/welt-im-wandel--den-traeumer-erwecken.html> (Zugriff am 15.9.2012)

INHALT

WIDMUNG.....	2
VORWORT.....	3
INHALTSVERZEICHNIS.....	4
I. EINLEITUNG.....	6
II. AUFBAU UND INHALT DER ARBEIT.....	7
III. METHODOLOGISCHER ANSATZ UND DATENGEWINNUNG.....	11
3.1. MEINE HYPOTHESE.....	13
3.2 FORSCHUNGSFRAGEN.....	13
3.3 SPRACHLICHE GLEICHBEHANDLUNG.....	14
IV. THEORETISCHE ANNÄHERUNG.....	14
4.1 ZUM GLOBALEN DISKURS.....	14
4.1.1 Zwischen Weltsystemtheorie und Globalisierungstheorie.....	20
4.1.2 Die Weltsystemtheorien nach Wallerstein.....	21
4.1.3 Die Auswirkungen der Globalisierung nach Appadurai.....	25
4.1.4 Raumverständnis nach Gupta und Ferguson.....	29
4.1.5 Cultural Flows nach Ulf Hannerz.....	30
4.1.6 Weltgesellschaft und Globalisierung.....	32
4.1.7. Globalisierung und Vernetzen.....	37
4.2 BILDUNG IM GLOBALEN DISKURS.....	38
4.2.1 Bildung als Entwicklungsziel und -instrument als Bedingung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.....	38
4.2.2 Bildung ist ein Menschenrecht.....	40
4.2.2.1 Die Situation wirtschaftlich benachteiligter Länder am Bsp.Madagaskar.....	40
4.2.2 „Education for Self-Reliance“ am Bsp. Tansania.....	44
4.2.3 Die Zukunftsfrage: Einfluss und Wirkung globaler Prozesse.....	45
4.2.4 Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens.....	47

V. BILDUNGSTHEORETISCHE ANSÄTZE.....	48
5.1 BILDUNG ZUR BEFREIUNG.....	48
5.1.1 Zur Person Paulo Freire.....	49
5.1.2 Theoretische Ansätze und Perspektiven.....	52
5.1.2.1 Problemformulierende Bildung.....	54
5.1.2.2 Das Bankierskonzept.....	58
5.1.2.3 Die Alphabetisierungsmethode.....	60
5.1.3 Befreiungspädagogik und Globalisierung.....	60
5.1.4 Befreiungspädagogisches Bildungskonzept und industrielle Welt.....	61
5.1.5 Zur Aktualität von Freireschen Gedankengut in Europa.....	63
5.1.6 Berührungspunkte zum Globalen Lernen?.....	67
5.2 BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG.....	70
5.2.1 Nachhaltige Entwicklung.....	70
5.2.2 Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BINE).....	73
5.2.3 UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014.....	78
5.2.4 UN-Dekade und Umsetzung.....	81
5.3 GLOBALES LERNEN.....	85
5.3.1 Inhalt Globalen Lernens.....	85
5.3.2 Globales Lernen und seine Ziele.....	94
5.3.3 Kritik zum „Globalen Lernen“.....	97
VI. PERSPEKTIVENWECHSEL DURCH BILDUNG UND DIALOG.....	100
VII. FAZIT.....	101
INTERNETRESSOURCEN.....	103
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	104
BIBLIOGRAFIE.....	104
ABSTRACT.....	118
LEBENS LAUF.....	120

I. EINLEITUNG

Das 21. Jahrhundert ist gekennzeichnet von globalen Herausforderungen, die an alle Menschen gerichtet sind. 2012 ist ein besonderes Jahr, in dem sich die Delegation der UN-Konferenz nach 20 Jahren erneut in Rio de Janeiro/Brasilien zum Thema Umwelt und Entwicklung zusammenfindet, um Bilanz zu ziehen. Der Erdgipfel fand damals im Jahr 1992 ebenfalls in Rio de Janeiro statt.² Neben Entwicklungshilfe und Flüchtlingsarbeit, Kriegsintervention und Katastrophenhilfe gilt es, sich zu überlegen, wie wir im Vorfeld ein anderes Denken entwickeln, sodass das Zusammenleben auf der Erde in Zeiten einer Global-Veränderung eine neue Dimension annehmen kann. Ein Umdenken muss stattfinden können. Denken muss geformt werden, geformt werden wir bereits als Kinder. Bildung für nachhaltige Entwicklung soll uns mit neuen Perspektiven bereichern. Es soll also um eine Bildung gehen, die auch in vielen Jahren, Jahrzehnten und Jahrhunderten noch Spuren erkennen lässt, von dem was wir heute der nächsten Generation vermitteln. Es geht um eine theoretische Konzeption eines respektvollen zukünftigen Miteinanders, wo jeder Mensch gleichwertig mit seinen Mitmenschen in Verständnis und Würde ein Zusammenleben auf der Erde gestaltet wissen darf - ein vernetzter Erdenbürger nicht im technologischen Sinne, sondern in einem ganzheitlichen. Ein sehr passendes afrikanisches Sprichwort bringt in einem Satz zum Ausdruck, worum es mir persönlich und nicht nur in der vorliegenden Arbeit geht:

Viele kleine Leute, an vielen kleinen Orten, die viele kleine Dinge tun, werden das Antlitz dieser Erde verändern.

(Afrikanisches Sprichwort)³

² vgl. URL: <http://www.unesco.at> (Zugriff am 5.6.2012),

vgl. URL: <http://www.lebensministerium.at> (Zugriff am 5.6.2012)

³ URL:<http://humanistische-aktion.de/weis.htm> (Zugriff am 22.9.2012)

II. AUFBAU UND INHALT DER ARBEIT

Im Grunde ist die vorliegende Diplomarbeit in zwei große Abschnitte zu unterteilen. Im ersten Abschnitt soll eine theoretische Auseinandersetzung mit den aus Globalisierungsprozessen resultierenden globalen Herausforderungen stattfinden. Es wird in einem weiteren Schritt beabsichtigt, mögliche Auswirkungen auf interkulturelle und transnationale Prozesse herauszufiltern und den erschlossenen kultur- und sozialanthropologischen Erkenntnisgewinn mit der Diskussion der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verknüpfen. Kultur- und SozialanthropologInnen sind mit der Thematik des globalen Wandels sehr betraut, so sehr betraut, dass die Fülle an Literatur, die ich gesichtet habe, fast unüberschaubar groß ist. So habe ich mir einige markante Argumentationslinien in der Kultur- und Sozialanthropologie herausgegriffen, die dieser schriftlichen Zusammenschau als theoretisches Fundament dienen sollen. Auf diesem fachlichen Diskurs aufbauend sollen nachhaltige Bildungskonzepte vorgestellt und geprüft werden, welchen Sinn und Zweck sie erfüllen (wollen) bzw. und ob diese ihre Ziele einen länderübergreifenden Perspektivenwechsel ermöglichen bzw. ob sich von einem solchen Perspektivenwechsel ein Vernetzungsgedanke von Nord-Süd ableiten und weiterentwickeln lässt. Zunächst wird der Versuch einer Darstellung des globalen Diskurses in der Kultur- und Sozialanthropologie unternommen. Der Blick richtet sich sowohl auf die wissenschaftliche Arbeit der SystemtheoretikerInnen (Wallerstein, Wolf u.a.) als auch auf die der GlobalisierungstheoretikerInnen (Appadurai, Hannerz u.a.). Es besteht der Anspruch, aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht zu untersuchen, welche Auswirkung die Globalisierung auf länderübergreifende, interkulturelle und transnationale⁴ Prozesse hat. Einen nicht unerheblichen Teil macht die Darstellung

⁴„**Transnationalisierung** bezeichnet grenzüberschreitende Praktiken, Prozesse und Vorstellungen, durch die auch über große Distanzen hinweg Beziehungen eingegangen werden und sich

der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik aus, konkret u.a. mit Werner Wintersteiners Modell der Entwicklung zu einer Weltgesellschaft als theoretisches Fundament. Fortan wird Bildung mit dem Anspruch der „Bildung als ein Menschenrecht“ betrachtet und in die Diskussion eingeflochten. Es zeugt von einer Notwendigkeit, Bildung aus verschiedenen Blickwinkeln darzustellen, wenn von Bildung in einer Weltgesellschaft die Rede sein soll. Somit ist es in dieser Arbeit unumgänglich, auch etwas über den Tellerrand hinauszublicken und in diesem Sinne geografisch etwas auszuholen. Ich möchte dabei ein geografisch auf der südlichen Hemisphäre befindliches und von mir bereistes afrikanisches Land wählen und die Bildungssituation in Madagaskar darstellen, da ich während eines dreimonatigen Aufenthalts vor Ort Erfahrungen und Wissen sammeln konnte und ich diese wertvollen Erkenntnisse in diese wissenschaftliche Arbeit einfließen lassen möchte. Es bleibt die Frage offen, wie sich globale Prozesse auf unsere nächsten Generationen auswirken werden bzw. wie man die nächste Generation im Rahmen nachhaltiger Bildungskonzepte bewusst einer Auseinandersetzung mit Globalität unterzieht. Es werden Konzeptionen zur nachhaltigen Bildungsarbeit vorgestellt und verglichen.

verstetigen. Auf diese Weise werden grenzübergreifende Sozialräume und Wahrnehmungsweisen hervorgebracht, die durch kulturelle Vielfalt und soziale Formen von Integration jenseits nationalstaatlicher Mechanismen gekennzeichnet sind. Die infrastrukturellen und historischen Voraussetzungen von Globalisierung und Transnationalisierung überlappen deutlich. Im Vergleich zu den weltumspannenden Konnotationen des Globalisierungsbegriffes bezieht sich Transnationalisierung jedoch auf überschaubare Phänomene (siehe Hannerz 1998). Betont wird die Herstellung konkreter Interdependenzen und Verflechtungen jenseits eines simplen Gegensatzes Lokal/Global. Beispiele sind etwa MigrantInnen, die auch nach Jahrzehnten noch vielfältige Kontakte zu ihren Herkunftsländern pflegen (Transnationale Migration), transnationale Gemeinschaften und Bewegungen, die in mehreren Ländern operieren, dabei aber in nationalen Kontexten verortet bleiben, oder Lebensstilgruppen und Professionskulturen, durch deren Diffusions- und Austauschpraktiken transnationale Scapes (siehe Appadurai 1998) oder Ballungsräume entstehen. Nach frühen Anwendungen für wirtschaftliche Organisationen und politische Institutionen nutzt die Sozial- und Kulturanthropologie das Konzept Transnationalisierung seit Ende der 1980er Jahre primär im Kontext von Migration, Flucht und Diaspora“ (Kreff,Knoll,Gingrich 2011:389).

Zum einen die von dem Brasilianer Paulo Freire in Brasilien begründete Befreiungspädagogik und die im Westen begründeten jüngeren Konzepte wie globales Lernen bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es wird der wissenschaftliche Anspruch erhoben, zu untersuchen, welche Berührungspunkte Freires Befreiungspädagogik mit dem nördlich konstruierten Ansätzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, im Speziellen mit globalem Lernen, zu finden sind. Es stellt sich die Frage, welche Aktualität Freires Ansatz heute noch hat bzw. inwieweit eine Übertragbarkeit eines im Süden entwickelten Bildungsmodells auf die industrialisierte Welt möglich ist? Es soll neben einer kurzen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Nachhaltigkeit, die Arbeit der Bildung für nachhaltige Entwicklung im europäischen und österreichischen Kontext dargestellt werden. Sie spielt insofern eine wichtige Rolle, da die UNO im Jahre 2005 die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ins Leben gerufen hat und man nun bis 2014 beobachtet, ob man Ziele, die man sich im Zeitraum von zehn Jahren gesetzt hat, auch umsetzen bzw. ferner damit Veränderungen im globalen Weltgeschehen erreichen kann. Ich betrachte meine Diplomarbeit wie den Prozess des Zwiebel Schälen. Zuerst werden globale Zusammenhänge bzw. die Strukturen und Verflechtungen dargestellt, schält man eine Schicht ab, so trifft man auf die nationale Ebene der Arbeitsmethoden im deutschsprachigen Raum, derer man sich bedient. Schält man die Zwiebel bis auf das innerste Stück ab, so trifft man meist auf einen grünen Trieb, metaphorisch stellt für mich der Teil im innersten Kern der Zwiebel die praktischen Konzeptionen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung dar, wie beispielsweise das Prinzip des globalen Lernens. Macht man Sinnvolles mit diesem letzten angegrüneten Stück, kann eine neue Zwiebel daraus entstehen, wachsen und gedeihen, eine vielleicht viel schönere und größere, als die, der sie entstammt. In einem zweiten Teil versucht die Verfasserin eine Bestandsaufnahme der gängigsten aktuellen nachhaltigen Bildungskonzeptionen zu machen. Wichtig ist ihr, herauszufiltern, was die untersuchten Bildungskonzepte leisten bzw. was sie inhaltlich möglicherweise für eine Netzwerkgesellschaft beitragen. Nicht unwesentlich ergibt sich daraufhin die Frage, welche Erziehung es in einer Netzwerkgesellschaft braucht, damit wir eine

länderübergreifende Kommunikationsbasis im Sinne einer transkulturellen Dialogfähigkeit bzw. einer weltweiten Vernetzung schaffen können. Tirmiziu Diallo⁵ (1997) war schon vor 20 Jahren davon überzeugt, dass auf Zukunft gesehen ein Erarbeiten einer Pädagogik unabdingbar sei, die sowohl eine Kooperationsfähigkeit als auch einen Dialog zwischen Menschen ermöglicht, ganz egal wie verschiedenartig wir alle kulturell geprägt sind. Es geht ihm darum, eine gemeinsame Kommunikationsbasis zu schaffen, die die Entwicklung gemeinsamer Lösungsansätze zu heute relevanten politischen, ökonomischen, soziokulturellen und individuellen Problematiken zulässt, dazu sind neue Lern- und Erkenntnisprozesse notwendig. Gesellschaftspolitisch ist zu beobachten, dass die Entwicklungen der Globalisierung immer mehr Menschen verschiedener sozialer und kultureller Prägung miteinander in Beziehung bringen. Diallo betrachtet den Fortgang der Globalisierung als die Konfrontation des Menschen mit einem immer nebulöseren Konstrukt, das sich aus verschiedensten Interessen speist (vgl. Diallo 1997:53).

⁵ Tirmiziu Diallo ist Professor der Soziologie und Anthropologie aus Guinea. Er war Professor in Frankfurt und Marburg. Schwerpunkt seiner theoretischen Auseinandersetzungen ist der interkulturelle Dialog zwischen Europa und Afrika.

III. METHODOLOGISCHER ANSATZ UND DATENGEWINNUNG

Zunächst ist ein hermeneutisches Erfassen, im engeren Sinne eine interpretatorisches Erarbeiten der von mir erfragten Inhalte in der Eingangsphase gesichteten und herausgefilterten Kernliteratur unumgänglich, da eine schriftliche Grundierung aller wichtigen Begrifflichkeiten und deren Bedeutungssinn zu machen ist, um vergleichend arbeiten zu können. Meine Forschungsfragen grenzen von vornherein die Literatur ein, da ich mich sowohl mit den kultur- und sozialanthropologischen Theorien stützend auf Kreff (2003) „Grundkonzepte der Sozial- und Kulturanthropologie in der Globalisierungsdebatte“ sowie auf das Lexikon für Globalisierung (2011), wie auch auf „Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity“ (Featherstone (Hg.):1991) bzw. mit dem wichtigen Werk „Cultural Complexity“ (Hannerz 1992) stütze oder „Modernity at large: Cultural Dimensions of Globalization“ (Appadurai 1996). Ich konzentriere mich weitgehend dahin, pädagogische Ansätze und Theorien globalen Lernens und einige weitere nachhaltige Bildungskonzepte kurz zu erfassen und in einem weiteren Schritt herauszuarbeiten, welches Menschenbild bzw. welche Ziele sich durch das gegebene Menschenbild verfolgt werden sollen und konzentriere mich dabei auf den deutschsprachigen Raum. Obwohl es eine theoretisch abgehandelte Arbeit dessen ist, was an schriftlichen Datenmaterial zu finden ist, erhebe ich den persönlichen Anspruch, ebenso narrative Elemente mit den Theorien zu kombinieren, die es ermöglichen, eine schriftliche Momentaufnahme, ein Stimmungsbild der derzeitigen nachhaltigen Bildungslandschaft mit ihren Ausrichtungen nachzuzeichnen. Einen möglichen Beitrag sollen einige informelle Interviews und Gespräche leisten, die ich einerseits mit fachkundigen TheoretikerInnen aus dem NGO-Bereich bzw. aus der nachhaltigen Bildungsszene in Österreich führte. Da es mir aber vor allen Dingen darum geht, keine schwarz-weiß Malerei, im Sinne einer geografisch einseitigen Darstellung zur Thematik zu verfolgen, habe ich während des Arbeitsprozesses beschlossen, ebenso Gespräche mit Menschen zu führen, die auf der gegenüberliegenden Erdhalbkugel ihre

Erfahrungen im pädagogischen Bereich sammeln und in ihren Arbeitsalltag hineinbringen. So war es für mich am naheliegend, mit madagassischen Lehrerinnen und Professorinnen Gespräche zum Thema Nachhaltigkeit, Interkulturalität und globales Lernen zu führen. Hierfür diente mein reichhaltiger 3-monatiger Madagaskar- Aufenthalt, der mir ermöglichte, neben meiner Lehr-Tätigkeit an der Universität Antananarivo, die jeweilige Zielgruppe zu erreichen, die meinen Argumentationsstrang reicher machten. Es ist mir ein Anliegen, aufbauend auf einem kultur- und sozialanthropologischen Theoriegerüst zwei Sichtweisen zur pädagogischen nachhaltigen Thematik, sowohl aus nördlicher als auch aus südlicher Sicht, gelten zu lassen. Dies war auch ursprünglich der Beweggrund, dieser Diplomarbeitsthematik nachzugehen. Während eines Praktikums bei Südwind ist mir beim Einlesen in das Thema des globalen Lernens in verschiedenen Essays aufgefallen, dass man gerne dazu tendiert, Vieles eurozentristisch⁶ darzulegen. Mir fehlte weniger die Darstellung südlicher TheoretikerInnen sondern mehr eine Zusammenarbeit von Nord-Süd. Der Inhalt zweier Tagungen, denen ich jeweils im Land Salzburg beiwohnte, fließt in die Arbeit ebenso mit ein. Zum einen besuchte ich die Tagung „Globales Lernen und Politische Bildung“, die im April 2005 in Salzburg stattfand,⁷ zum anderen die Tagung „Bildung für Nachhaltigkeit konkret, die UN-Dekade gemeinsam gestalten“, die im März 2006 in Kaprun/Salzburg stattfand.⁸ Als wichtige Quelle zählt der UN-

⁶ „**Eurozentrismus** ist (mit dem **Ethnozentrismus** verwandt, der davon ausgeht, persönliche oder kollektive Tendenz, Bräuche und Anschauungen anderer Menschen mit den Standards der eigenen Gesellschaft zu sehen und zu beurteilen), jedoch ein Konzept neueren Ursprungs. Es bezieht sich auf die implizite oder explizite Tendenz, in Europa entstandene Weltanschauungen den Anschauungen der restlichen Welt vorzuziehen“ (Kreff, Knoll, Gingrich 2011:72).

⁷ Einige WissenschaftlerInnen bzw. AutorInnen, deren Publikationen zum Teil zu meiner Literaturliste zählen u.a. Werner Wintersteiner, Helmuth Hartmeyer, Neda Forghani, Erika Tiefenbacher, Heidi Grobbauer, u.a. waren bei dieser Tagung persönlich zugegen.

⁸ Diese dreitägige Veranstaltung war Zusammenarbeit mit dem Salzburger Netzwerk für Bildung für nachhaltige Entwicklung, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie der gemeinsamen Ländervertretung der NachhaltigkeitskoordinatorInnen.

Dekadenbericht 2005-2014, so auch die Inhalte der norwegischen Nicht-Regierungsorganisation RORG mit ihrem Evaluationsbericht des Südens, für mich insofern interessant, da ich die These in den Raum stelle, dass es aus meiner Sicht, wahrlich kein Bildungskonzept gibt, das alle Menschen auf dem ganzen globalen Erdball gleichermaßen mit einbezieht. Internet-Quellen und der Kontakt zu RORG über Internet (Email) waren inhaltlich sehr essentiell so auch Youtube-Videos von Vorträgen verschiedener TheoretikerInnen, die mir dienten, mir Erarbeitung der zum Teil sehr schwer verständlichen Literaturinhalte zu erleichtern. Inhalte von Tagungen fließen ebenso mit ein, zum Teil aus persönlichen Dokumentationen.

3.1 MEINE HYPOTHESE

Ich gehe in meiner vorliegenden Arbeit gewagt von der Annahme aus, dass es, so viele Konzepte es auch bereits in eine gemeinsame Richtung geben mag, dennoch noch immer keinen globalen nachhaltigen pädagogischen Diskurs gibt, der alle Menschen gleichermaßen an der Gestaltung der Zukunft mit einbezieht.

3.2 FORSCHUNGSFRAGEN

Meiner Hypothese zufolge ergibt sich für mich neben einer Bestandsaufnahme der im deutschsprachigen Raum aktuell diskutierten Konzepte globaler, nachhaltiger Bildungsarbeit die zentrale Fragestellung nach den Zielen und deren Ausrichtung auf einen Beitrag zur internationalen Vernetzung von Nord-Süd. Einerseits ist der zentralen Forschungsfrage nach der Intention einer weltweiten Vernetzung nachzugehen, andererseits ist gleichermaßen die Auseinandersetzung mit den zur Aktualität von nachhaltigen Bildungskonzepten führenden Entwicklungen von Relevanz. Dazu ergibt sich die Frage nach den jeweils vermittelten Weltbildern bzw. die Frage nach den Themen, die aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht zu verfolgen sind. Es ist nicht unwesentlich, herauszuarbeiten, welche Rolle nun Paulo Freire mit seinem emanzipatorischen Ansatz der Befreiungspädagogik in der aktuellen Diskussion spielt, auch der Auseinandersetzung mit dieser Frage soll Raum gegeben werden. Und nicht zuletzt soll herausgearbeitet werden, in welchen

Ansätzen der besprochenen nachhaltigen Bildungskonzepte weltweite Vernetzungsgedanken in den Vordergrund gestellt werden.

3.3 SPRACHLICHE GLEICHBEHANDLUNG

Soweit im Folgenden personenbezogene Bezeichnungen nur in weiblicher bzw. nur in männlicher Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Frauen und Männer in gleichem Maße. Bei der Anwendung auf bestimmte Personen ist die jeweilige geschlechtsspezifische Form anzugleichen.

IV. THEORETISCHE ANNÄHERUNG

4.1 ZUM GLOBALEN DISKURS

Globale nachhaltige Bildungsarbeit kann nicht nur die Pädagogik etwas angehen, vielmehr ist sie ein interdisziplinär zu behandelnder Diskurs, der Resonanz zeigt und über weite Strecken auch an die Kultur- und Sozialanthropologie andockt. Um die Entwicklungen hin zu einer nach wie vor aktuellen Bildungsdiskussion zu einer erbetenen zukunftsfähigen Gestaltung einer alle Weltbürger gleichermaßen integrierenden nachhaltigen Bildungslandschaft nachzuzeichnen, sollen einige sozialanthropologische Erklärungsmodelle mit nachhaltigen Bildungskonzepten in Verbindung gebracht werden. Die Perspektive kultureller Verflechtungen ist keine unbedeutende in Anbetracht weltweiter globaler Veränderungen für unser Fach. Und genau auf diese Vernetzungsgedanken, die letztendlich eine transkulturelle Dialogfähigkeit möglich machen, soll diese Arbeit ihren Fokus ausrichten. Einen wichtigen Platz nehmen namhafte kultur- und sozialanthropologische Werke (Appadurai 2001, Hannerz 1996) ein, die sich mit der Analyse und Beschreibung weltweiter Vernetzung beschäftigen. Globale Entwicklungen sind ein Teil unserer Lebensrealität geworden, denn sie „verändern nicht nur MigrantInnen und Flüchtlinge, sondern sie verändern auch die gewohnten und vertrauten Orte jener Menschen, die ihr Leben lang „daheim“ bleiben (können) (Strasser 2003:1). Ein

Veränderungsprozess ist im Gange, der über kurz oder lang auch sowohl die soziale als auch die politische Landschaft streift (vgl.ebd.). Ulrich Beck (1997:29ff) bemerkt, dass heute im Gegensatz zu damals so etwas wie ein Bewusstwerdungsprozess hervordringt und die gegenwärtig stattfindenden globalen Veränderungen immer klarer für die Menschen wahrnehmbar sind (vgl. Kreff et al.2011:126f). Die öffentliche Diskussion fordert natürlich auch Wissenschaftler dazu auf, Fragen zu beantworten, die sich in dieser hitzigen und noch immer aktuellen „Globalisierungsdebatte“ auftun. Der Unterschied: In der Sozial- und Kulturanthropologie wird sie nach Kreff (2003) nicht als aktuelles und neues Phänomen eingeordnet (vgl. ebd.:16). Schon Lévi-Strauss (1991) will bereits in den Anfängen der ethnologischen Forschung in der Arbeit mit traditionellen Gesellschaften beobachtet haben, dass es sich beim Phänomen des Verschwindens von traditionellen Gesellschaften um ein Leitmotiv ethnologischer Forschung handle (vgl. Lévi-Strauss & Eribon 1991:201 zit. n. Kreff 2003:16). Der Unterschied der Auffassungen zur Globalisierungsdebatte ist sehr erheblich. Kultur- und SozialanthropologInnen haben einen anderen Zugang, denn sie gehen nicht, wie andere GlobalisierungstheoretikerInnen von der These aus, dass die Ausweitung kultureller oder gesellschaftlicher Strukturelemente vom Westen ausgehen, man spricht von Peripherien, die in Richtung Zentrum verlaufen können. Die Thematik zeigt eine ungemein riesige Palette an Diskussionsansätzen auf, der ich mich allerdings nicht stellen möchte, sondern möchte mich auf ausgewählte wissenschaftliche Dokumente einiger namhafter Kultur- und SozialanthropologInnen wie etwa Ulf Hannerz, Arjun Appadurai, Mike Featherstone oder Jonathan Friedman konzentrieren und mich mit deren Modellen beschäftigen. Kultur- und Sozialanthropologen sprechen in dem aktuellen „Lexikon der Globalisierung“ (Kreff et al. 2011) davon, dass sich inhaltlich sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Zusammenhang zwei Grundauffassungen zur Globalisierungsdebatte diametral begegnen. Eine Richtung, die sich etwas vehementer durchzusetzen vermag, ist jene, die davon ausgeht, dass Globalisierung seit dem Ende des 20. Jahrhunderts etwas vollständig Neues darstelle, was seither fatale Folgen für die gesamte Welt mit sich bringe. Die

andere Lehrmeinung vertritt die Auffassung, dass Globalisierung lediglich ein Kontinuum von Zusammenhängen sei, das bereits in der Vergangenheit entstanden und daher schon eine Zeit vorhanden ist. Man spricht in diesem Zusammenhang zum einen von *Globalisierungs-Fetischismus* und zum anderen von *Globalisierungs-Negierung* und des Weiteren von einem *Globalisierungs-Realismus*. Letztere stellt die Grundorientierung der Autoren des Bandes dar, die der negierenden Auffassung gegenüberstellt, dass der heute weltweit vorherrschende kapitalistische Markt nie zuvor zentral war. Diese Entwicklung setzt eine Fülle neuer Mechanismen frei, technologische Neuerungen erzeugen ein neues Raum- und Zeitverständnis im Sinne eines geografischen Zusammenrückens, das in allen Teilen der Welt, selbst in solchen, die kaum jemand kennt, spürbar ist (vgl. Kreff et al. 2011:16). Im Sinne des Globalisierungs-Realismus leben wir bereits seit der Kolonialzeit in einer globalen Welt. Spricht man heute von einer sogenannten *globalisierten Moderne*, ist unser Gesellschaftsbild nicht nur von einer zunehmenden Homogenität im Sinne einer McDonaldisierung geprägt, wie Globalisierungs-Fetischisten annehmen, es ist ebenso der Fortbestand einer Heterogenität im Sinne einer „ökonomischen, juridischen, sozialen und geschlechtlichen, sprachlichen, religiösen, künstlerischen, ethnischen oder medialen Diversität“ (ebd.) zu erkennen. Um das Verständnis für die heutigen weltweiten globalen Zusammenhänge erklärbar zu machen, stelle ich u.a. den Versuch an, sie ohne einer umfassenden historischen Abhandlung auch zeitlich einzuordnen, denn der für meine vorliegende Arbeit und speziell für dieses Kapitel nicht unwesentlich erscheinende Systemtheoretiker Immanuel Wallerstein meinte „One cannot analyze social phenomena unless one bounds them in space and time“ (Wallerstein 1974:245), was nichts anderes bedeuten soll, als dass man keine sozialen Phänomene analysieren kann, ohne sie in sowohl in einen räumlichen als auch in einen zeitlichen Rahmen zu stellen. Wallerstein sieht für sich klar und deutlich, dass die Anfänge hin zu einer kapitalistischen Weltwirtschaft bereits bis ins Spätmittelalter zurückreichen. Ein sogenanntes *Modernes Weltsystem* entstand. Man konnte den Wandel an den Produktionsweisen im europäischen Raum beobachten, die sich einer neuen Weltwirtschaft anpassten. Auch wenn aus

Wallersteins Sicht Konjunkturen und wirtschaftliche Niedergänge für die kapitalistische Weltökonomie typische Charakteristika darstellen, so ist eine weltweite Ausdehnung im Sinne eines marktorientierten weltweiten Wirtschaftssystems für ihn erkennbar. Mit dem in den 1970er Jahren entstandenen Weltsystemansatzes assoziiert man vor allen Dingen Wallerstein. Es ist jener Theoretiker, der mit seiner Konzentration auf den Kapitalismus, diesen gerne als einheitliches System betrachtet, der handlungstheoretische Spielraum wird bei ihm allerdings ausgeblendet. Der Diskurs um soziale Prozesse existiert bei Wallerstein kaum. Inwieweit sich nun Wallerstein in die Grundkonzepte der Kultur- und Sozialanthropologie einbringen lässt bzw. man sich im heutigen Diskurs von ihm abgrenzt, soll im nächsten Kapitel eingehender behandelt werden. Was mich interessiert, sind die Entwicklungen innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie, in der sich der Fokus in den letzten Jahrzehnten nicht unbedeutend neu auszurichten scheint. Kultur- und SozialanthropologInnen beschäftigen sich in der Debatte eingehend mit den soziokulturellen Entwicklungen und Folgeerscheinungen globaler Zusammenhänge (vgl. Kreff 2003:12). Kreff unterscheidet "die phänomenologische und marxistisch-strukturalistische als auch die postmoderne, poststrukturalistische Denktradition" (ebd.). Die Debatte der globalen Veränderungen und Auswirkungen ist in den letzten Jahrzehnten bis zum heutigen Tage zu einem riesigen Thema angeschwollen und hat sich in all den Jahren unausweichlich auch der Kultur- oder Sozialanthropologie verschrieben, auch unter anderem aus den Umständen heraus, dass große Konzerne, die auf globaler Ebene arbeiten mitunter starken Druck auf die lokale Bevölkerung in Regionen ausüben, in denen Sozialanthropologen gleichzeitig ihre Feldforschungen tätigen. Hinzu kommt eine beobachtbare ausbreitende Multikulturalität, die das Ihrige zu wachsenden Neorassismen und Neonationalismen beiträgt (vgl. ebd.:14). Schäublin und Braukämper (2002) rufen in Erinnerung, dass man sich aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht noch vor einigen Jahren auf *isolierte ethnische Gruppen* auf anderen Erdteilen konzentrierte, man sprach von einem Dorf, das als in sich geschlossen galt. Heute ist die Rede von verflochtenen gesellschaftlichen

Bedingungen, die sich durch riesige technischen Prozesse erschlossen haben und neue Möglichkeiten für die Menschheit mit sich bringen, die Mobilität ist eine dieser Errungenschaften, somit ist die Begegnung in unserem sozialen Umfeld mit dem Fremden nahezu weltweit zu etwas Alltäglichem geworden, mit dem wir immerwährend konfrontiert sind. Schäublin und Braukämper (2002) stellen in ihrer "Einführung in die Ethnologie der Globalisierung" das aus heutiger Sicht überholte *Containermodell* von Ländern und Kontinenten vor. In dem Modell geht man von der These aus, dass beispielsweise Europa von Europäern besiedelt ist, Afrika von Afrikanern, Deutschland von Deutschen sowie Mexiko von Mexikanern. Dass dem schon lange nicht mehr so ist, falls dem je so war, kann jeder Mensch in seinem unmittelbar persönlichem Umfeld erforschen, denn es wird deutlich, dass Menschen aller Kontinente wandern, auswandern, wegziehen, flüchten und sich überall anders auf unserer Welt ansiedeln, ihre kulturelle Prägung haben sie im Rucksack mit, daraus kann man konkludieren, dass die Idee einer geschlossenen kulturellen Einheit heute ad absurdum geführt werden muss. Daraus ergeben sich weltweite Verflechtungen. Und auch wenn sich eine Ethnie nicht örtlich verändert, ist sie beweglich und kann sich durch Medien und Kommunikation modifizieren, da Kultur nichts Statisches ist. Daraus ist zu schließen, dass Verflechtungen weltweit gegeben sind (vgl. Hauser-Schäublin; Braukämper 2002:9ff).

Weltweite Verflechtungen, Verflechtungen verschiedenster Art und von verschiedenster Qualität, Verflechtungen die in unterschiedlichste Richtungen verlaufen, Verflechtungen mittels verschiedenster Medien, Verflechtungen von Menschen und ihren Handlungen, von Gütern, Ideen und Systemen, Verflechtungen die mit unterschiedlichster Macht ausgestattet sind und Verflechtungen, die zur Erringung von Herrschaft und/oder Profit unterschiedlichster Gruppen dienen. (Hauser-Schäublin, Braukämper 2002:10)

In der Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Fremdeinflüssen kommt Spittler (2002) zu der Quintessenz, dass nun vermehrt statt mit dem Widerstand

gegenüber Fremdeinflüssen, man sich mit der Aneignung von Fremdeinflüssen beschäftigt. Die Gründe für die Veränderung schlüsseln sich für ihn in vier Punkten auf. Erstens nehmen aus seiner Sicht Fremdeinflüsse quantitativ zu. Zweitens hat sich der theoretische Rahmen verändert. Seiner Beschreibung zufolge, entwickeln sich die Menschen von Objekten zu Subjekten, was eine größere Autonomie mit Wahlmöglichkeiten impliziert, die einen dementsprechend größeren Spielraum für den Umgang mit Fremdeinflüssen ermöglichen. Als dritten Punkt führt er die Einstellung der SozialanthropologInnen zu Fremdeinflüssen an, die sich heute als positiv werten lassen, während sie früher im negativen Sinne als Nachahmung bzw. sogar als ein Authentizitätsverlust verstanden wurden und man sich aus diesem Grund lieber nicht damit auseinandersetzte. Heute spricht man von kreativen Prozessen und von einer kulturellen Bereicherung. Punkt vier umfasst die Auseinandersetzung unseres Faches mit Konsumgütern anstatt mit der materiellen Kultur, sprich mit der handwerklichen Arbeit Indigener. Konsum wird hierbei allerdings als Ausdruck einer Form der Lebensgestaltung angesehen (vgl.ebd:16f). Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich Kultur an keinen Ort festschreiben lässt, so wie es vielleicht noch häufig im Alltagssprachgebrauch üblich ist. Kultur ist an keinen Ort gebunden, Kultur ist beweglich, diese Erkenntnis wird weiter unten im Text noch von Appadurai, von Hannerz, von Gupta und Ferguson und anderen unterstrichen.

4.1.1 Zwischen Weltsystem- und Globalisierungstheorie

Ich berufe mich in der folgenden Ausführung in der Auseinandersetzung mit Weltsystem- und Globalisierungstheorien auf das Werk „Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens“ von Klaus Seitz (2002). Seitz geht in seiner theoretischen Zusammenschau von zwei Theorievarianten aus, die er voneinander unterscheidet. Er geht davon aus, dass wir zum einen von Weltgesellschaftsmodellen sprechen und zum anderen von Globalisierungsmodellen. Zuerst zu den Globalisierungstheorien. Seitz stellt fest, dass eine Auseinandersetzung mit Globalisierungsprozessen nicht unbedingt die Idee einer Weltgesellschaft impliziert, diese aber innerhalb eines solchen Prozesses hervorgebracht werden kann. Aus seiner Sicht gibt es eine Differenzierung der vorhandenen Globalisierungstheorien. So unterscheidet er zwischen *eindimensionalen Globalisierungstheorien* und *mehrdimensionale Theorien*. Unter eindimensionalen Globalisierungstheorien sind die Prozesse globaler Vernetzung zu verstehen, die nur innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Sektors fungieren. Bei der mehrdimensionalen Variante, sind die Prozesse auf verschiedenen sozialen Ebenen, in seiner Aufzählung kommen folgende Ebenen vor: die ökonomische, die politische, die kulturelle, die soziale wie auch die ökologische Globalisierungsdimension (vgl. Seitz 2002:96ff). Ein Brückenschlag zur Weltgesellschaftsdiskussion kann insofern gemacht werden, als dass man erkennt, „inwieweit die analysierten Globalisierungsprozesse nicht nur tendenzielle weltweite Ausdehnung erreichen, sondern auch ein systembildender („konstruktiver“) Effekt angenommen wird, insofern diese sich zu einem neuen, (...) systemischen Zusammenhang verbinden (...) oder aber vielmehr in ihrer Wirkung als diffus und zusammenhanglos beschrieben werden (ebd.). Seitz stellt weiter fest, dass „sich offenbar von „Weltgesellschaft“ in einem strengen Sinne nur dann sprechen lässt, wenn ein mehrdimensionaler, konstruktivistischer (d.h. hier die reflexive Komponente der Orientierung an einem Globalisierungsdiskurs umfassender) und konstruktiver Globalisierungsbegriff zu Grunde gelegt wird“ (ebd.). Anders beim Weltsystem, dieses geht von einer sogenannten integrierten

Zone aus, „die durch Institutionen und Aktivitäten beherrscht wird und in der aus globaler Sicht spezielle Regeln gelten. Die einzelnen Sektoren sind von einem gegenseitigen ökonomischen Austausch abhängig, nicht aber durch gemeinsame Kultur oder gemeinsame politische Strukturen charakterisiert“ (Kreff *et al.* 2011:440). Für weitere Ausführungen dieser komplexen Zusammenschau verweise ich auf Seitz (2002:97ff).

4.1.2 Die Weltsystemtheorie nach Wallerstein

Innerhalb der kultur- und sozialanthropologischen Globalisierungsdebatte wird das vom einflussreichen aber umstrittenen amerikanischen Soziologen Immanuel Wallerstein begründete Konzept des modernen Westsystems (auch Weltsystemtheorie genannt), das er 1974 beginnend mit dem ersten von drei Bänden „The Modern World System“ (Wallerstein 1974) veröffentlicht hat, immer noch gerne den gegenwärtigen Globalisierungstheorien gegenüber gestellt, denn es sind „wichtige Denkanstöße für Analysen globaler Zusammenhänge, besonders bei der Rekonstruktion der Geschichte des Weltkapitalismus“ (Kreff, Knoll, Gingrich 2011:440). Sie gilt als sehr bedeutsam, wird aber kontrovers diskutiert. Wallerstein lehnt sich in seiner Arbeit an zwei Theorien, die seine Weltsystemperspektive mitformen, einerseits beeinflusst von Karl Marx mit seiner Marxistischen Theorie und andererseits von der in den 1960er Jahren in Lateinamerika begründeten Dependenztheorie⁹. Die Weltsystemtheorie macht globale Räume zum Ausgangspunkt der Sicht auf lokale Prozesse und differenziert die Polarisierung zwischen Zentren und Peripherien durch Berücksichtigung von Halb und Semiperipherien dazwischen. Soziales Handeln wird nicht auf politisch-kulturelle Einheiten (Nation, „Ethnie“) begrenzt gesehen, sondern in einem

⁹ Die Dependenztheorie betont als eine im entwicklungspolitischen Kontext verwendete Theorie die „Existenz hierarchischer Abhängigkeiten (Dependenzen) zwischen Industrie- und Entwicklungsländern“, wobei Industrieländer als Metropolen und Entwicklungsländer als Peripherien definiert werden (URL:<http://www.wikipedia.de>, Zugriff am 12.2.2012)

übergreifenden Rahmen: jenem der Arbeitsteilung des Gesamtsystems. Unter *Weltsystem* versteht man nicht die gesamte Welt, sondern Imperien und Ökonomien, die eine Welt für sich formieren (ebd.) (siehe auch Wallerstein 2004), genauer betrachtet geht es um „eine integrierte Zone, die durch Institutionen und Aktivitäten beherrscht wird und in der global spezielle Regeln gelten. Die einzelnen Sektoren sind von gegenseitigem ökonomischem Austausch abhängig, nicht aber durch gemeinsame Kultur oder gemeinsame politische Strukturen charakterisiert“ (Kreff, Knoll, Gingrich 2011:440). Man schreibt das 19. Jahrhundert: Staat, Volk und Nation galt noch als politisch-kulturelle Einheit, man sprach von der entwicklungstheoretischen Perspektive, die als dann sehr schnell nicht mehr die tatsächliche Wirklichkeit erklären konnte, daraus entwickelte sich ein neuer Erklärungsansatz, der sich am soziologischen Parkett mit dem Begriff *Weltsystemtheorie* etablierte (vgl. Kreff 2003: 22f). Die Weltsystemtheorie macht globale Räume zum Ausgangspunkt der Sicht auf lokale Prozesse, wobei die Grundthese Wallersteins von einer Arbeitsteilung ausgeht, die für ihn „das konstituierende Merkmal eines sozialen Systems“ ausmacht, was nichts anderes bedeutet, als dass „die einzelnen Sektoren oder Teilgebiete innerhalb eines sozialen Systems vom ökonomischen Austausch untereinander abhängig sind und in weiterer Folge eine „reibunglose und kontinuierliche Versorgung gewährleisten“ (ebd.:23). Man spricht im Zusammenhang mit Wallersteins Weltsystemtheorie von der *Dreiteilung des kapitalistischen Weltsystems*, welches von ihm als Ausbeutungsverhältnis bezeichnet wird, es wird als sogenanntes Dreistufenmodell angelegt, welches eine Gruppe von Ausbeutern, eine Gruppe von Ausgebeuteten, sowie eine von Wallerstein beschriebene Mittelgruppe integriert hat. Die Mittelgruppe trägt beide Funktionen, einerseits beutet sie die untere Schicht aus und andererseits wird sie von der oberen Schicht selber ausgebeutet. Rein ökonomisch gesehen, haben gemäß Wallerstein sogenannte *Dreischichtgefüge* im Gegensatz zu *Zweischichtgefüge* ihrem Wesen nach eine stabilisierende Wirkung. Wallersteins Makrotheorie ist eines der ersten entwickelten Modelle, das alle Gesellschaften der Welt einbezieht, darum ist es wahrscheinlich mitunter eine gute Grundlage für wissenschaftliche Diskussionen.

Wallerstein hat neben einigen anderen Soziologen wie beispielsweise Luhmann (1997) die Anfänge der Weltgesellschaftsdebatte geformt. Ihnen allen ist die These der Weltgesellschaft gemeinsam. Stichweh¹⁰ (2004; 2011) fällt in seinem in der Fußnote verwiesenen Artikel auf, dass an all diesen Theorien die „Figur des Weltbürgers und auch die Frage der rechtlichen (bzw. völkerrechtlichen) Verfassung der Weltgesellschaft“ (ebd.) keine Bedeutung mehr beigemessen wird. Aus seiner Sicht, sind diese Theorien „Vernetzungs- und Interrelationstheorien und benutzen eine systemtheoretische Sprache und verwenden systemtheoretische Begriffe von Systemen und deren Grenzen. Ihnen ist gemäß Stichweh allen gemein, von einer Pluralität funktionaler Systeme zu sprechen (Massenmedien, Wirtschaft, Wissenschaft), die, wie er es formuliert „ der Politik die Selbstverständlichkeit der Gestaltung der Welt nimmt. Unter dem heutigen Leitbegriff der „Globalisierung“ versucht man nun diese Theorien der siebziger Jahre aufzuarbeiten, oftmals auch unter der „Selbstbeschreibung der Weltgesellschaft“(ebd.). Die Anthropologie lieferte die Weltsystemperspektive von Eric Wolf (1991), eine paradigmatische Wende, die die bisweilen isolierte kulturelle Komponente aufzubrechen vermochte. Die Kritik an Systemanalysen beruhte grundsätzlich auf die Reduktion auf Ökonomie und Geschichte, kulturelle Prozesse waren von der Thematik herausgenommen und nicht behandelt worden. Einen Neuansatz bietet Jonathan Friedman. „Im Konzept globaler Systeme (global system approach) verknüpft er Weltsystem und kulturelle Perspektive, indem er die totale gesellschaftliche Reproduktion in einem globalen systemischen Rahmen betrachtet Welthistorische prozessuale Zusammenhänge betrachtet er als Abfolgen globaler Systeme, deren strukturelle Eigenschaften für die Produktionsweisen bestimmend sind (Kreff et al. 2011:440) (siehe auch Friedman 1994:17).

¹⁰ Artikel für „Historisches Wörterbuch der Philosophie“, Bd.12, pdf; Uni Bielefeld, Fakultät für Soziologie am Institut für Weltgesellschaft.

URL:[http://www.uni-bielefeld.de/\(de\)/soz/iw/pdf/stichweh_10.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/(de)/soz/iw/pdf/stichweh_10.pdf) (Zugriff am 22.9.2009)

Kritik an Wallersteins Modell

Kritik erfährt gegenwärtig der Ethnozentrismus dieser Konzeptionen, denn das heutige Weltsystem ist keine alleinig europäische Errungenschaft, sondern viel eher ein additives Aufeinandertreffen von einem neuen mit einem bereits bestehenden System und nicht unwesentlich ist vielleicht, dass der Aufstieg des Westens nicht ohne den Abstieg des Weltsystems im Osten im 13. Jahrhundert möglich gewesen wäre (vgl. Kreff, Knoll, Gingrich 2011: 440). Der alleinige Bezug auf den ökonomischen Bereich in Wallersteins Modell lässt annehmen, dass Gesellschaften allein wirtschaftlich miteinander verflochten sein müssen, der Hauptkritikpunkt an Wallerstein beläuft sich demzufolge auf der Tatsache, dass er den kulturellen und auch den politischen Aspekt unbeachtet ließ und nicht in sein Theoriegebäude einbindet. Mit einer Weiterverarbeitung der Weltsystemperspektive wurde in sozialanthropologischen Reihen durch Eric Wolf (1991) eine paradigmatische Wende eingeleitet, die vorwiegend die Wallersteinsche Kulturdefinition kritisierte, der von einem isolierten und statischen Kulturbegriff ausging. Wolf ging es um die sozialen Beziehungen von Gruppen und Klassen. Wolf nimmt die von Wallerstein untergrabenen Minisysteme ins Visier und macht eine Untersuchung zur Ausdehnung von Markt und industriellem Kapitalismus (vgl. Wolf 1991:45). Es müssen demzufolge die Minisysteme sehr wohl auch eine Geschichte vor dieser Expansion gehabt haben (vgl. Kreff, Knoll, Gingrich 2011:440). Die Systemanalysen bewegen sich gern konzentriert auf vergangenem, geschichtlichem und ökonomischen Terrain, hingegen werden gegenwärtige kulturelle Prozesse gerne außer Acht gelassen, was im laufenden kultur- und sozialanthropologischen Diskurs einen Neuanatz forderte. Jonathan Friedman hat sich mit seinem Konzept globaler Systeme (global system approach) an einen Neuanatz herangewagt und verknüpft in seiner Anschauung Weltsystem und kulturelle Perspektive, „indem er die „totale gesellschaftliche Reproduktion in einem globalen systemischen Rahmen betrachtet.

Welthistorische Prozesse sieht er als Abfolgen globaler Systeme, deren strukturelle Eigenschaften für die Produktionsweisen bestimmend sind. Ethnographisch dokumentierte Sozialstrukturen sind dabei, nur systemimmanente Transformationen einiger weniger Organisationstypen“ (Kreff, Knoll Gingrich 2011: 440); (siehe auch Friedman 1994:17). Friedman geht davon aus, dass gegenwärtige Globalisierungsprozesse keinen einmaligen historischen Sachverhalt darstellen, sondern lediglich ein Pack age globaler systemischer Prozesse (vgl. Friedman 2004). Auch andere Theoretiker wie beispielsweise Giddens (1995), Meyer (1979) oder Robertson(1992) haben sich an einer Weiterentwicklung des Wallerstein'schen theoretischen Grundkonzeptes heran gewagt und haben an Wallersteins Systemtheorie Kritik geübt (vgl. Kreff 2003:21ff).

4.1.3 Die Auswirkungen der Globalisierung nach Appadurai

„Zunehmende Fragen nach den weltweiten soziokulturellen Implikationen (...)globaler Veränderungen (...)werden häufig mit dem mehrdeutigen Etikett „Globalisierung“ versehen“ (Kreff 2003:16). Unser Fach verbindet damit zunächst eine „lokal-spezifische, soziokulturelle Veränderung im Sinne einer Universalisierung und fragt danach, wie die Ausbreitung von Menschen, von Vorstellungen (Weltanschauungen, Wertvorstellungen, Informationen, Symbolen, etc.), Institutionen (Recht, Wirtschaft) und von Dingen (Waren, Geld, Energie, Medien, Abfälle, Krankheiten etc.) Gesellschaften andernorts verändern“ (Kreff 2003:16). Allgemein kann man Globalisierung als Bezeichnung für den Prozess zunehmender internationaler Verflechtungen in allen Lebensbereichen, insbesondere der Wirtschaft, der Kommunikation, Politik, Kultur und Umwelt verstehen.¹¹ Vertreter des Postkolonialismus gehen davon aus, dass Gesellschaften

¹¹ Arjun Appadurai ist ein US-amerikanischer Kulturanthropologe. Er ist in Bombay/Indien geboren und hat dort seine Schulbildung absolviert. Appadurai studierte an zahlreichen renommierten US-

und Kulturen heute nicht mehr unabhängig von globalen Prozessen verstanden werden können. Appadurai gehört wie Edward Said (1993), Stuart Hall (1992) und Homi K-Bhaba (2000) zu den Begründern eines Diskurses, der mit seiner Kritik an westlichen Universalismusansprüchen die Sozial- und Kulturwissenschaften in eine neue Richtung lenkt. Man spricht von einer postkolonialen und globalen Perspektive (Appadurai 1996). Nicht außer Acht zu lassen ist dabei, dass sich Appadurai entschlossen gegen die Modernisierungstheorie ausspricht, die seiner Auffassung nach nicht in der Lage sei, die heutigen Globalisierungsprozesse zu erfassen. Seine Kritik richtet er an die Modernisierungstheoretiker und ihre Untersuchungen, die sie ausschließlich innerhalb des Nationalstaats gemacht haben. Heute haben sich die verschiedenen Dimensionen der Modernisierung entnationalisiert und bringen somit auch neue Entwicklungen mit. Wie bereits im letzten Kapitel ansatzweise besprochen geht auch Appadurai davon aus, dass sich Kulturen nicht an spezifische Orte festmachen lassen. Er spricht von einer Welt der sogenannten *flows*, übersetzt mit kulturelle Ströme oder Bewegungen, jeder und alles ist in Bewegung wie nie zuvor, denn jeder kennt jemanden, der sich gerade in einem anderen Land aufhält. Grenzen verwischen, auch nationale Grenzen. Appadurai spricht von einer „Pluralität von imaginierten Welten“ (Appadurai 1996:31). Das Globale wird nach Appadurai im Alltag mitunter im Wesentlichen über die Imagination transportiert und integriert, somit stellt für ihn die Imagination ein kollektives soziales Element dar, was wiederum das Fundament der schon erwähnten Pluralität der imaginierten Welten repräsentiert (vgl. ebd.). Der deutsche Soziologe Pohlmann¹² wiederum meint, an dem Schlagwort *Globalisierung* haften ein Loslösungsprozess, demgemäß sich „gesellschaftliche Prozesse in zunehmendem Maße aus lokalen Zusammenhängen lösen und dies kulturbedeutsame gesellschaftliche Auswirkungen zeitigt“.

amerikanischen Universitäten und machte sich einen Namen als Globalisierungstheoretiker.

¹²URL:http://www.soz.uniheidelberg.de/Prof_Dr_Markus_Pohlmann_forschungsprojekte/826,529,0,0,1.html (Zugriff am 25.8.2009)

Er geht von einer weltweiten Ausweitung des Raumbezugs aus, die wiederum neue Formen von Sozialität erschaffen und damit die Menschen mit neuerlichen gesellschaftlichen Problemlagen zu rechnen haben (vgl. Pohlmann). Gerd Baumann formuliert es, wie Hauser-Schäublin und Braukämper feststellen:

Globalisierung markiert einen welt- und wirtschaftspolitischen imperialen Herrschaftsanspruch, eine einseitig kapitalgesteuerte Eroberung der sogenannten „Weltwirtschaft“ und „neuen Weltordnung“. Solche Schlagwörter blenden die gesellschaftliche Wirklichkeit aus; und gerade dies er muss sich die Ethnologie zuwenden. Es sind die Verflechtungen der Verflechtungen (...) (ebd:12).

Heute beschäftigen sich AnthropologInnen mit Verflechtungen, weil sich traditionelle Forschungsfelder aufzulösen beginnen. Und diese Forschungsergebnisse über Verflechtungen würden den BildungstheoretikerInnen eventuell ganz gut auf die Sprünge helfen beim Konzipieren von vernetzenden Bildungskonzepten. Dabei ist es nicht unwesentlich, abzuklären, wie sich die Kulturdebatte in den letzten Jahren durch die räumliche Bewegung von Menschen verändert hat. Sie soll im nächsten Abschnitt aus sozialanthropologischem Erkenntnisgewinn näher ausgeführt werden. Appadurai ist der Überzeugung, dass die Bezeichnung *Kulturen* für soziale Gruppen nicht adäquat verwendet würde und vertritt die Meinung, dass man auch ohne dem Begriff gut auskommen könne, denn man assoziiere mit dem Begriff Abgeschlossenes, Gemeinsames oder Übereinstimmendes. Appadurai empfiehlt anstelle des Begriffes Kultur, das daraus ableitende Eigenschaftswort *kulturell* einzusetzen, denn in diesem Begriff steckt mehr Kontext, Kontrast, Differenz, Heuristisches, Komparatives drinnen v.a. auch Gruppenidentität (vgl. Kreff 2003:129). Appadurai geht in seiner Entwicklung einer transnationalen Anthropologie den globalen ethnischen Räumen auf den Grund. „Das Konzept der Scapes wurde zur Analyse globaler kultureller

Dynamiken entwickelt. (...) Menschen, Technologien, Geld, Bilder und Ideenflüsse haben an Geschwindigkeit, Reichweite und Volumen so zugenommen, dass dies eine Entkoppelung (disjuncture) von Wirtschaft, Kultur und Politik bewirkt. Die weltweit ungleichmäßige Verteilung dieser Flüsse betrachtet Appadurai als Landschaften, sogenannte *landscapes – globale kulturelle Flüsse*. Je nach Kontext kann die Anordnung der scapes zu stark spannungsgeladenen Situationen führen“ (Kreff et al. 2011:351). Appadurai hat einen eher perspektivischen Zugang, um die Welt darzustellen und arbeitet mit Landschaftsbegriffen wie Gefälle und Steigung, Gebirge und Flüsse (vgl. Appadurai 1998:11f). Er arbeitet mit vier verschiedenen Begrifflichkeiten bzw. Landschaften: Ethnoscapen, Technoscapen, Mediascapen und Ideoscapen. „Ethnoscapen fassen Touristen, Immigranten, Flüchtlinge, Gastarbeiter sowie andere mobile Gruppen“ (Appadurai 1996:33), Menschen, die für die derzeitigen globalen Veränderungen wesentlich sind. Technoscapen umfassen das Internet. Mediascapen sind Bilder die von Medien umverteilt werden bzw. „bezeichnen die weltweite Konfigurationen der Technologie, die von komplexen Beziehungen zwischen Geldflüssen, politischen Rahmenbedingungen und der Verfügbarkeit von Arbeitsqualifikationen bestimmt werden“ (Kreff et al. 2011:351). und Ideoscapen sind komplexe ideelle Landschaften wie Vorstellungen, Ideen (Rechte, Demokratie, Freiheit), diese stehen mit Mediascapen eng in Verbindung (vgl. Appadurai 1998). „Mediascapen beziehen sich auf die elektronischen Produktions- und Verteilungsmöglichkeiten von Information“ (Kreff et al. 2011:351). Appadurai hat mit seinem Konzept der Scapes eine große Resonanzwelle ausgelöst, man knüpft als GlobalisierungstheoretikerIn gern an Appadurais Verständnis von globalen Zusammenhängen an, so beispielsweise „Martin Albrow (1998) mit dem Begriff Socioscapen, die unterschiedlichen Perspektiven auf das soziale Leben an ein- und demselben Ort“ (Kreff et al. 2011:351) bezeichnet. Oder ein anderer, Malcom Walters (2002), der den Begriff Sacriscapen in die Welt gerufen hat und damit die „weltweite Verteilung religiöser Vorstellungen“ (Kreff et al. 2011:351) fasst. Schlussfolgernd ist auf allen fünf Ebenen eine Dynamik der Enträumlichung ersichtlich. Die Ebenen sind nicht isoliert und voneinander losgelöst zu betrachten, sondern sind immerwährend

verbundene Phänomene. Jede Bewegung auf der einen Ebene hat gewissermaßen Folgen auch auf einer anderen Ebene. Die Untersuchung einer Kommunikation braucht Kontexte ihrer Entstehung, ihrer Wanderungen, ihres Gebrauchs. Appadurais Konzeption der Skapes hat auf wissenschaftlicher Ebene einen undenkbar großen Wert. Appadurai ist mit seinem Verständnis von Kultur und dass diese beweglich sei nicht alleine. Auch Asit Datta (2005) ist der Meinung, dass Kultur etwas Bewegliches ist.

Kultur soll (...)als ein dynamischer Gestaltungsprozess verstanden werden, in dem Menschen ihr Lebensfeld ausformen. Insofern ist Kultur Ausdruck, Kommunikation und Orientierung sozialer Gruppen, Gesellschaften oder Völker. Sie ist ein Geschehen, das nur als ein sich ständig erneuernder Prozess des Suchens und Versuchens erfasst werden kann, gegebene Umstände in Lebensmöglichkeiten zu verwandelt (Datta 2005:24f).

Und schließlich auch Baumann kommt zu einer ähnlichen Auffassung was den Begriff Kultur betrifft:

Culture is not so much a photocopy machine but a concert or indeed a historically improvised jam session. It only exists in the art of being performed, and it can never stand still or repeat itself without changing its meaning" (Baumann 1999:26)

4.1.4 Raumverständnis nach Akhil Gupta und James Ferguson

Anlehnend an Appadurais Vorstellung von Kultur setzen sich zwei Theoretiker, mit der Thematik auseinander und bringen wesentliche Aspekte dazu in den Diskurs ein, die ich in der Arbeit theoretisch nicht näher behandeln aber auch nicht unerwähnt lassen möchte. Gupta und Ferguson sind ebenso wie Appadurai der Auffassung, dass Kultur nicht mehr etwas ist, was in sich abgeschlossen ist,

sondern wir mit etwas Offenem und Grenzüberschreitendem zu tun haben.

Cultures are no longer (where they ever?) fixed in place
(Gupta/Ferguson 1997:4).

Sie gehen also genauso wie Appadurai und Hannerz davon aus, dass ethnische Gruppierungen nicht mehr eindeutig lokalisiert werden können (vgl.ebd:38), die Folgerung daraus ist, dass Menschen grenzüberschreitend in Kontakt kommen und es einer pädagogischen Vorbereitung bedarf, wie man miteinander umgeht.

4.1.5 Cultural Flows nach Ulf Hannerz

Der schwedische Sozialanthropologe Ulf Hannerz (1992) geht davon aus, dass sich Kultur nicht in eine Flasche abfüllen lässt. Er spricht von einer sogenannten ‚multicentricity of flows‘ und stellt sich gegen eine diffusionistische Auffassung.¹³ Einen neuen Impetus erhält der Begriff „Kultur“ im Kontext globaler Zusammenhänge. Jahrelang war die Rede von einem sogenannten *Kulturwandel*, der sich von dem Kontakt zwischen Gesellschaften und die daraus entstehenden Veränderungen insbesondere Trends und Prozesse eine gesellschaftliche Veränderung begünstigen (vgl. Kreff, Knoll, Gingrich 2011:220).

„In der Globalisierungsdebatte wird Kulturwandel unterschiedlich verortet. Diskutiert wird, ob durch Kulturwandel im Rahmen der Globalisierung Diversität zugunsten einer globalen dominanten Kultur verschwindet oder ob kulturelle Durchmischungs- und Hybridisierungsprozesse ausgelöst werden“ (ebd.:221). „Heute geht die Kultur- und Sozialanthropologie davon aus, dass Kultur und Wandel eng miteinander verknüpft sind, die Disziplin hat sich also von einem

¹³ Der Diffusionismus geht davon aus, dass es eine Quelle gäbe, aus der alle Kulturen entstanden sind.

statischen Kulturverständnis gelöst. Gesellschaften werden als dynamische Einheiten verstanden, die sich durchaus verändern können“ (ebd.)

„Manchmal ist das Tempo des Wandels schnell, manchmal langsam, aber so lange Menschen sterben und andere an ihre Stelle treten, wird Kultur sich verändern. (Bohannon/Elst 2002:78f) (...) für die Entwicklungsethnologie ist die Frage nach kulturellem Wandel ebenfalls von besonderem Interesse, da Entwicklungsprozesse gesellschaftlichen Wandel implizieren.“ (Kreff, Gingrich, Knoll 2011:222)

„ Mit einer simplen Verteufelung oder Negierung der Globalisierung oder einen Rückzug ins Lokale oder Private ist es nicht mehr getan. Wir sollten auch in der Schule konstruktiv mit den Herausforderungen der Globalisierung umgehen aber dabei historische Errungenschaften nicht leichtfertig aufs Spiel setzen (...) (Scheunpflug/Hirsch, 2000: 166).

Das Globale“ steht selbst nicht in jedem Einzelfall für die „ganze Welt“, sondern nur für gewisse Einflüsse, die, unterschiedlich stark oder schwach, von weither kommen und über Klassenräume, Videofilme, Touristen, Flüchtlinge oder was immer sonst hier eindringen (Hannerz 1995:78).

Kreff (2001:102) stellt fest, dass Hannerz` Modell einer der detailliertesten ausgearbeiteten Versuche, eine sozialanthropologische Sichtweise auf das Zusammenwirken aller Gesellschaften des Globus anzuwenden sei. Hannerz spricht von einer sogenannten „differenziert verteilte(n) Kultur, diese (Anm.A.H.) bildet ein Netzwerk von Perspektiven, wobei die Perspektiven ihrerseits Perspektiven auf andere Perspektiven und deren offenen Manifestation sind“. Warum ich mich in der Arbeit mit Hannerz beschäftige, hat den Grund, dass er ein Konzept entwickelt hat, das kulturelle Prozessmuster (patterns of process) analysiert. Hannerz spricht in dem Zusammenhang von sogenannten Beziehungsmodi. Er geht in seinen Untersuchungen davon aus, dass es insgesamt vier dieser Beziehungsmodi gibt in deren Rahmen (frameworks) seiner Ansicht nach die meisten kulturellen Prozesse in der Welt von heute stattfinden

(1992a:46ff);(Kreff 2001:108): die Lebensform (form of life), Markt, Staat und (soziale) Bewegungen (movements).Die einzelnen frameworks arbeiten aber nicht unabhängig voneinander, sondern in ihrem Zusammenspiel formen sie laut Hannerz mit jeweils unterschiedlicher Stärke die einzelnen „Kulturen“ genauso wie die Einheit der Weltkultur (Hannerz 1992:47). Hannerz setzt sich in seinen Forschungen mit der Klassifizierung globaler Beziehungsmuster auseinander (siehe Kreff 2001:119ff).

4.1.6 Weltgesellschaft und Globalisierung

Von Weltgesellschaft ist dann zu reden, wenn sich global players in der Differenz ihrer unterschiedlichen Bezogenheit auf ein und dieselbe Welt wahrnehmen und dies reflexiv wird. Weltgesellschaft wäre dann - nach dem Thomas-Theorem - ein Welthorizont, der sich dann eröffnet, wenn er sich in der Kommunikation als real bewährt (Nassehi 1999:31).

Beck (2004) stellt fest, dass im Sinne der *Cultural Theory* die Frage aufzuwerfen ist, inwieweit die Weltgesellschaft tatsächlich erlebt wird bzw. sozial wahrgenommen, und mit den erlesenen Inhalten praktisch daran gearbeitet wird. R. Robertson (in Beck 2004) geht von einem Bewusstwerdungsprozess aus, der die Menschen dazu anhält „das Ausmaß des Bewusstwerdens und Bewusstseins, in der Welt als einem globalen Ort zu leben, zum empirischen Indikator reflexiver Weltgesellschaft macht“ (ebd.:151). Oftmals wird im heutigen öffentlichen Diskurs auf Weltmarkt und Weltwirtschaft reduziert, was allerdings nach Backhaus (1999) „eine Verfälschung der Sichtweise“ (ebd.:106) erzeugt, denn so würde die Weltgesellschaft auf eine Weltmarktgesellschaft verkürzt werden. Problematisch ist der Multiplikationseffekt, denn in weiterer Folge wird diese Sicht der Dinge dann von den Medien verbreitet, die Bevölkerung und auch Politiker nehmen sie auf. Durch die sehr komplexen Zusammenhänge kann es durchaus sein, dass man durch diese Vereinfachung der Sichtweise möglicherweise auf der Suche nach

Einfachheit und Ordnung in einer immer undurchschaubarer gewordenen Welt ist, so Backhaus, obgleich wir wissen, dass der Weltmarkt einer der wichtigsten Faktoren der Globalisierung darstellt, an dem sich „am offensichtlichsten und vielleicht drastischsten die Probleme, die mit Prozesse der Globalisierung verbunden sind“ (ebd.) ablesen lassen. Warum ich es als essentiell erachte, die Terminologie der *Weltgesellschaft* in dieser Arbeit nicht unerwähnt zu lassen, ergibt sich durch den Anspruch eine Verlinkung von soziologischen und pädagogischen Inhalten, Ansätzen und theoretischen Anschauungen. Es ist ein Gedanke, den schon mehrere Wissenschaftler aus allen verschiedensten „Himmelsrichtungsdisziplinen“ aufgegriffen haben, ich stütze mich in dem Fall auf den in dieser Debatte unverzichtbaren Gesellschaftstheoretiker Klaus Seitz (2002), der in seiner Auseinandersetzung mit Globalisierung und Weltgesellschaft im Bildungskontext feststellt, „dass der zeitgenössische Globalisierungsdiskurs die Mehrdimensionalität grenzüberschreitender Vernetzungsprozesse und die darin involvierte Handlungsebene nichtstaatlicher Akteure betont“ (ebd.:51) zum Schluss kommt, dass Weltgesellschaft ein Grundbaustein Globalen Lernens ist. Für ihn ist die sozialwissenschaftliche Globalisierungsdiskussion eine berechtigt wichtige, allerdings sollte man sich seiner Ansicht nach statt mit der „Zeitdiagnose Globalisierung“ stärker auf „das weitreichendere Konzept der Weltgesellschaft“ konzentrieren, vorausgesetzt *Weltgesellschaft* bezeichnet den Raum, in dem soziale Globalisierungsprozesse vollzogen werden (vgl.ebd:50). Seitz stellt fest, dass ein Großteil der aktuellen Globalisierungsliteratur ohne explizite Gesellschaftstheorie operiert, was wiederum seiner Ansicht nach das Anliegen einer gesellschaftstheoretischen Grundlegung Globalen Lernens verkompliziert.

Er stellt nicht nur das implizite Gesellschaftsverständnis der Konzepte Globalen Lernens in Frage, ebenso andere Beiträge die Globalisierungsdebatte betreffend. Er erhofft sich davon eine Auseinandersetzung vonseiten der Soziologen (vgl. ebd.:54). Und hier schließt sich der Kreis, denn genau hier ist der springende Punkt, die Weltgesellschaftsdiskussion ist gebunden an effiziente soziologische Forschungsreflexionen, die sich besonders den Paradigmenkonflikt der handlungs- und systemtheoretischen Inhalte anschauen sollten. Im Lexikon der Globalisierung

(Kreff, Knoll, Gingrich 2011) erklärt man sich den Begriff *Weltgesellschaft* als „ein weltweites Sozialsystem, das alle Kommunikationen und Handlungen in der Welt aufeinander bezieht und sie füreinander zugänglich macht“ (ebd.: 423ff). Für die Weltgesellschaft gibt es laut Definition des Lexikons keine Sozialität außerhalb dieses Systems. Diallo (Scheunpflug/Hirsch 2000), der grundlegend davon ausgeht, dass das Bild vom Menschen per se ein reduziertes, minimiertes sei, stellt sich die Frage, ob der Begriff *Weltgesellschaft* tatsächlich das trifft, was wir als solches bezeichnen. Für Diallo ist klar, dass auf wirtschaftlicher Ebene es kaum noch Menschen gibt, die nicht unmittelbar von unserem Wirtschaftssystem betroffen sind. Er legt dem Konzept der Globalisierung das Konzept der „Weltwerdung der Welt“ vor, welches im Sinne „einer Bewusstwerdung dessen, zu verstehen ist, was unsere Welt eigentlich ist“ (ebd.:81ff). Er, der davon ausgeht, dass die Welt immer schon als global zu verstehen war, kritisiert, dass dieser Aspekt der Bewusstwerdung absolut ausgeblendet wird, er heute aber in der Pädagogik das Potential sieht, sich dieser Aufgabe eines Verstehens auf der Bewusstseinssebene zu stellen. Er erwähnt in diesen Zusammenhang die Fähigkeit der interkulturellen *Kompetenz*, zusätzlich spricht er von der Kommunikation, die er als problematisch erachtet. Seiner Meinung nach sollte man weg von einer Uniformisierung hin zur Vielfalt.

In der bürgerlichen Tradition meinte man mit „Weltbürger“ nicht jemand, der uniformisiert, sondern einen Menschen, der in der Lage ist, mit allen Kulturen der Welt in Dialog zu treten. Unter „Weltbürger“ stellte man sich auch jemand vor, der aufgrund seiner Erziehung in die Lage versetzt wird, mit allen anderen Kulturen umzugehen, positiv für sich und positiv für den anderen. Dies meine ich mit interkultureller Kompetenz (Diallo in Scheunpflug/Hirsch 2000:81).

Der Begriff *Weltgesellschaft* lässt sich in die fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts zurückführen, wo er erstmals in Dokumenten von internationalen Organisationen wie der UNESO (vgl. Hausmann 1983 zit. n. Seitz 2002:52) und des

Weltrates der Kirchen (vgl. Bopp 1971, Rüppel 1992 zit. n. ebd) zu Tage tritt. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht „dient er jedoch zunächst nur als Chiffre für die - vorausgesetzte oder herzustellende - Einheit der Menschheit und ist so gesehen der Metapher von der ‚one world‘ verwandt“ (Seitz 2002:52). Altvater erklärt sich das Entstehen einer Weltgesellschaft durch den Prozess der Globalisierung (vgl. ebd:74), Scheunpflug (2000) kommt bei der Auseinandersetzung mit einer globalisierten, schnelllebigen Welt zu der Einsicht, dass „sich der soziale Wandel schneller vollzieht als die Zeitspanne eines Generationswechsels“ (ebd.:5), was wiederum für sie die Frage aufwirft, was wir in einer solch wandelnden Welt, in einer sogenannten globalisierten Weltgesellschaft lernen müssen, um für dieses Leben adäquat vorbereitet zu sein und in welcher Form wir uns darüber hinaus den Herausforderungen im Bildungskontext beugen können. Diallo (2000) spricht sich in diesem Zusammenhang von einer Befähigung, mit allen Kulturen der Welt in Dialog treten zu können. Dann ist das für ihn ein sogenannter *Weltbürger*, der allenfalls „aufgrund seiner Erziehung in die Lage versetzt wird, mit allen anderen Kulturen umzugehen, positiv für sich und positiv für die anderen“ (ebd.:81). Aussagen von Wissenschaftler lassen in ihren Folgerungen immer wieder vermuten, dass es ein Ziel wäre, durch einen Perspektivenwechsel zu einem vernetzteren weltweiten Miteinander zu kommen. Es stellt sich die Frage, was hinter der Idee einer globalen Weltkultur steckt? Siebert (1999) geht es um den kulturellen Eigenwert und dessen Bewahrung, dass es darum geht, dass dadurch ein wechselseitiges Ergänzen und Befruchten möglich wäre, was wiederum nicht bedeuten soll, dass nun jeder wahllos alles Fremde und Exotische adaptieren muss. Man stelle es sich vor wie ein multikulturelles Buffet, wo jeder mitbringen und dazustellen kann, was ihm beliebt und was er oder sie mit den anderen teilen möchte, was sich dann schließlich die anderen davon nehmen oder nicht nehmen, sei ihnen überlassen, und wenn man nur wahrnimmt, was es alles an verschiedenen, geschmackvollen Speisen gibt, man letztendlich aber nur riecht und wahrnimmt, ist das genauso ein Teilverhalten, das das gesamte Miteinander ausmacht, wobei Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte natürlich präzise Schlagwörter in diesem Konglomerat an kulturellen Elementen sind (vgl.ebd:105).

Dazu weiß Messerschmidt (2009), dass es sich bei allen dreien, „sowohl bei der Globalisierung, als auch bei der Thematik der Migration und der Zeitgeschichte um unabgeschlossene Phänomene“ (ebd.10) handelt. Für Messerschmidt seien aus dieser Tatsache heraus Selbstbilder und Weltbilder dabei nicht unwesentlich. Dabei geht er aus seiner Sicht von „der eigenen sozialen Position in globalisierten Verhältnissen in der Einwanderungsgesellschaft nach 1945“ (ebd.) aus. Was die Definition der Weltbilder angeht, so bezieht sich seine Betrachtung auf den jeweils Anderen in seinen jeweiligen Verhältnissen und wie dieser sich in den jeweiligen Verhältnissen betrachte, und wie soziale Beziehungen zur „Welt“ wahrnehmbar und beschreibbar sind. Beide Ebenen, sowohl die des Selbstbildes, als auch des Weltbildes „beeinflussen Bildungsprozesse und strukturieren die Art und Weise, wie aus Informationen über Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte Wissen wird“ (ebd.). Die weltweit verstärkte Mobilität, aus wirtschaftlichen und politischen Gründen, ist seit Jahren eine Entwicklung, die eine Durchmischung von verschiedenen Bevölkerungsgruppen veranlasst und fördert.

Die Menschen sind dazu angehalten, in gewisser Weise zusammenzuleben, nachbarschaftlich, beruflich, im öffentlichen Raum, und man kann sich natürlich aus dem Weg gehen und jeder sein Leben führen, aber es gibt auch die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels durch pädagogische Modelle wie globales oder Interkulturelles Lernen, wo die Kinder schon im Kindergarten in vor allem in durchmischten Hauptstädten wie Wien dazu angehalten sind, zu lernen, ein Miteinander zu gestalten. Im Kapitel V der vorliegenden Arbeit ist nachzulesen, inwiefern diese nachhaltigen Bildungsangebote den Anspruch erheben bzw. dem Anspruch nachkommen, der Vernetzung Willen Perspektivenwechsel zu vermitteln, dies würde eventuell fördern, nebeneinander lebende multikulturelle Gesellschaften entstehen zu lassen, die wiederum durch die Entwicklungen der Globalisierung zu einer globalisierten Weltgesellschaft heranwachsen können. Was macht nun so eine globalisierte Weltgesellschaft aus? Was versteht man darunter? Wie Freire schon vor Jahrzehnten mit seiner problemformulierenden Bildungsoffensive feststellte und in seinen Schriften weitergab, umfasst sein

Menschenbild keinen fertigen Menschen, sondern ein Lebewesen, das in einem ständigen Entwicklungsprozess steckt, er nennt diesen Prozess den „Prozess des Werdens“, er folgert daraus, dass dieses unfertige Wesen Mensch mit einer unfertigen Realität zu tun hat. Seine Essenz liegt im Unfertigen, denn genau dort liegen laut Freire „die eigentlichen Wurzeln der Erziehung als ausschließlich menschliche Ausdrucksform“ (Freire 1973:68f). Ein Schulsystem sollte ein Volk zum mitdenken erziehen bzw. es in einem integrierten Prozess teilhaben lassen, am Mitgestaltungsprozess mit unseren Nachbarn. Es kann nicht so weitergehen wie in Freires Folgerungen, dass das Volk nicht denken soll (vgl. ebd.:111). Ehemals und das galt bis vor wenigen Jahren noch, benannte man die Bewohner der Dritten Welt als „Naturvölker“, was diskriminierend zu verstehen ist, sie sind nämlich genau wie wir sowohl durch Eigeninitiative als auch durch kommerzielle und kulturelle Einflüsse längst zu Weltbürgern geworden, wobei die Welt meist in „ihr Haus“ kommt, sie aber auch aufgrund von Migrationsbewegungen in die Welt treten (Wernhart 1999:59).

4.1.7 Globalisierung und Vernetzen

Vernetzen bedeutet wertfrei auf das Gemeinsame zu schauen. Nun ist es aber so, dass „das Nord-Süd-Verhältnis von Projektionen aus der Perspektive des Nordens durchzogen ist“ (Messerschmied 2009:60). Messerschmied ist der Überzeugung, dass es „für eine kritische Bildungsarbeit in globalisierten Verhältnissen“ unumgänglich sein wird, die Projektionen zu analysieren, sich mit ihren Entstehungsbedingungen und ihren Wirkungen auseinanderzusetzen“ (ebd.). Demzufolge wird eine Auseinandersetzung mit Bildungskonzepten im globalen Kontext gut möglich sein, obgleich sie gleichzeitig sieht, dass viele unter dem Fachterminus des globalen Lernens fallende Konzepte und Materialien auf Leerstellen docken. Es geht ihr in erster Linie um Selbstbilder und Weltbilder (vgl. ebd.:10). Die Selbstbilder beschreibt sie als „eine eigene soziale Position in globalisierten Verhältnissen in der Einwanderungsgesellschaft nach 1945“ (ebd.)

und die Weltbilder beziehen sich seiner Anschauung nach darauf, wie der sogenannte „Andere“ in diesen Verhältnissen gesehen wird sich dadurch soziale Beziehungen zur „Welt“ herauskristallisieren. Bildungsprozesse werden daher von beiden Dimensionen soweit beeinflusst, dass „aus Informationen über Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte Wissen wird“ (ebd.). Der Eine ist demgemäß vom Anderen in gewisser Weise abhängig, je nachdem wie weit man bereit ist, Vergangenheit und Gegenwart in einer konstruktiven Arbeit zusammenzufügen, sodass ein produktives vernetztes Zukünftiges möglich werde. Reflexion und Aktion werden dabei eine wichtige Rolle spielen. Wallerstein (2002) meinte einst, „es ginge nicht darum, wie eine perfekte und unvermeidliche Zukunft aussehe, sondern darum, wie eine alternative, glaubhaft bessere und historisch mögliche (aber alles andere als sichere) Zukunft aussieht“ (ebd.:8).

4.2 BILDUNG IM GLOBALEN DISKURS

4.2.1 Bildung als Entwicklungsziel und – instrument als Bedingung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben

Bildung ist ein Menschenrecht und jeder Mensch hat ein Recht darauf, das erklärt der Artikel 26 der Resolution 217 A (III) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der bereits seit 1948 geltend ist: ¹⁴

Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und

¹⁴ URL:<http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> (Zugriff am 27.8.2009)

*der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens
förderlich sein.*¹⁵

Davon abgeleitet, ist Bildung ein Grundrecht jedes einzelnen Individuums auf unserer Welt, das allerdings nicht garantiert ist. Seit der Mensch existent ist, gibt es zwischen den Generationen eine Art von Wissensvermittlung, somit wird „Wissen zur Schlüsselressource und Bildung zur Bedingung, die es dem Einzelnen überhaupt möglich macht am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben“.¹⁶ Das Wissen von Normen, Werten und Handlungsweisen ist für die Eingliederung in die jeweilige Gesellschaft ein notwendiges Attribut. Um es verkürzt auf den Punkt zu bringen, ist Wissen nichts anderes als ein Bildungsprozess, der immer schon existent war, Bildung ist somit kein modernes Konstrukt, das uns lediglich heute in Zeiten der Globalisierung als wichtig erscheint - Bildung gab es schon immer und galt auch schon immer als ein wichtiges Element einer bestehenden Gesellschaft. Kolonialeinflüsse haben dieses natürliche Befangen von Lehren und Lernen während der Kolonialzeit in Ländern des Südens gestört. Fremdeinflüsse begannen sich durchzusetzen und herkömmliche Bildungsprozesse, die beispielsweise das Erlernen von Verhaltensregeln oder landwirtschaftlichen und handwerklichen Tätigkeiten durch Beobachten und Nachahmen im Alltag beinhaltete, galten fortan nicht mehr. So ist die Rede von einer Verfälschung statistischer Zahlen, die glaubhaft machten, dass große Teile der Menschheit ohne Bildung wären. Selbstverständlich gab man es nicht auf, in den Familien weiter zu erziehen. Öffentlich fand diese Art der Bildung, in der Fachsprache wird sie *funktionale Bildung* genannt, keinen Stellenwert mehr.¹⁷

¹⁵ Ebd.

¹⁶ vgl. URL:<http://www.wissensgesellschaft.org/> (Zugriff am 27.8.2009)

¹⁷ vgl. Gasser, Margit: Bildung, ein Recht für alle?

URL:<http://www.oew.org/de/aktuellesartikel.php?id=352&plus=ja> (Zugriff am 29.8.2009)

Erst mit der Genese der modernen Gesellschaft wird Erziehung zu einer öffentlichen Aufgabe, die schlechterdings Universalzuständigkeit für die Unterrichtung aller Angehörigen der jüngeren Generation reklamiert.
(Seitz 2002:287)

Vor allem in einer Zeit beschleunigter gesellschaftlicher Entwicklungen durch eine fortschreitende Globalisierung, durch immer schneller entwickelte und umgesetzte Kommunikationstechnologien, durch rasche Veränderungen in der Arbeitswelt, sowie durch die Auflösung von religiösen und traditionellen Bindungen nimmt der Bedarf an Bildung erheblich zu. Bildung ist heute in allen internationalen Rahmenvereinbarungen integriert, allen voran in den Millenniumszielen. Brock-Utne (2006) stellt fest, dass in der globalen Diskussion um Armutsbekämpfung offenbar von vielen Bildungsinitiativen davon ausgegangen wird, dass Bildung im Sinne einer Armutsreduktion einen großen Beitrag leiste bzw. die generelle Lebenssituation von Menschen verbessere. Brock-Utne hinterfragt diesen als selbstverständlich geglaubten Automatismus und seine tatsächliche Erscheinung jedoch kritisch. Die Rolle alternativer Ansätze muss ihrer Meinung nach wie vor geklärt werden, genauso die Rolle der weltweit verbreitete Kommerzialisierung von Bildung (vgl. Brock-Utne 2006: 27ff).

4.2.2 Bildung ist ein Menschenrecht

4.2.2.1 Die Situation wirtschaftlich benachteiligter Länder am Bsp. Madagaskar

In vielen Ländern des Südens, in sogenannten Entwicklungsländern ist Bildung kein verpflichtendes Gesellschafts-Element. Madagaskar ist die viertgrößte Insel der Erde und befindet sich unter den zehn ärmsten Ländern der Welt. 70 Prozent der Bevölkerung lebt von weniger als einem US-Dollar pro Tag. In Madagaskar gibt es keine Schulpflicht, obwohl Bildung einen wirtschaftlichen Aufschwung

vorantreiben würde. Der Staat hat zu wenig Geld um die LehrerInnen gerecht zu entlohnen. Ein staatlicher Lehrer muss sich mit einem Monatslohn von etwa 25-30 Euro über die Runden schlagen. Je nach politischer Stabilität lässt dieser Hungerlohn auch oft monatelang auf sich warten, was laut Gesprächen, die ich mit Betroffenen führte, keine Seltenheit darstellt. Ich habe mich in Schulen der Hauptstadt Antananarivo umgesehen, in informellen Gesprächen mit madagassischen Lehrerinnen habe ich in Erfahrung gebracht, dass sie so gut wie kein Lehrmaterial, keine Schulbücher, keine Schautafeln, keine Kinder- und Jugendliteratur haben. Es herrscht Mangel an allen Ecken und Enden. Eine madagassische Deutschlehrerin, die nach Österreich kam, um eine Woche lang bei der Schulstelle Baobab ein Fortbildungsprogramm zum Thema globales Lernen zu besuchen, ist interessiert an einem Treffen mit mir. Wir sprechen über ihre Situation als Lehrerin in ihrem Land, ihr Vertrauen ist groß, da ich ihre Situation in ihrem Land kenne und ich oftmals in ihrem Zuhause in der Hauptstadt Madagaskars eingeladen war, es war nicht das erste Gespräch, das wir hatten, aber es war das erste Gespräch in Österreich. Die Ansprüche sind ihrerseits als Sekundarschullehrerin nicht sehr hoch. Ich wollte ein Interview zum Globalen Lernen mit ihr machen, sie erklärt sich bereit. Es scheitert an der ersten Frage, sie kann für sich nicht definieren, was globales Lernen in ihrem Land bedeuten soll. Es ginge ihr um Ressourcen, um einen gesicherten Arbeitsplatz, um geringere Schülerzahlen, doch dann winkt sie ab, sie wirkt hilflos der Thematik gegenüber, sie alleine kann die Situation nicht ändern, aber sie macht einen Anfang, indem sie nach Europa fliegt, um sich zu vernetzen. Sie ist froh, eine Stelle als Lehrerin in Antananarivo zu haben, auch wenn es keine Anstellung ist und sie nur stundenweise bezahlt wird, auch wenn sie während eines Krankenstands ohne Gehalt über die Runden kommen muss, aber sie hat die Möglichkeiten als Multiplikatorin zu fungieren und ihre SchülerInnen zu ermutigen, nicht aufhören zu lernen, da auch ihrer Meinung nach Bildung ein unumgängliches Instrument für Weiterentwicklung darstellt. Ihre Tochter wird ebenfalls Deutschlehrerin in Madagaskar, sie war eine Studentin von mir an der Uni, als ich dort mein Unterrichtspraktikum im Jahr 2007 absolvierte, eine eifrige Persönlichkeit, die den

Anspruch an sich selber stellt, wie ihre Mutter, eine Lehrerstelle zu bekommen. Als ihre Mutter die paar Wochen in Österreich ist, übernimmt ihre Tochter ihre Lehreinheiten an der Schule, um erste Unterrichtserfahrungen zu machen und den Monatslohn ihrer Mutter nicht zu verlieren. Auch wenn sie mit neuen Lehrmethoden als Vertreterin einer neuen Generation vor einer Klasse steht, so hat sie dennoch nicht mehr Ressourcen vor Ort zur Verfügung. Ich bin überzeugt, sie verwendet vielleicht die einen oder anderen Lehrmaterialien und Bücher, die ich und andere deutsche und österreichische PraktikantInnen bei ihrem Madagaskar-Aufenthalt am Institut für Germanistik auf die dringende Bitte und Anfrage der Institutsleitung deponiert haben, dennoch ist es nur ein Tropfen auf den heißen Stein, dieser Bitte gefolgt zu sein. Sie bewirkt aber leider sicherlich keine erhebliche Veränderung der Situation. Warum ich dieses Beispiel in meine Diplomarbeit einbringen will, hat den Grund, dass ich hier meine These praktisch bestätigen kann, dass Vernetzung und ein Dialog zwischen Nord und Süd neue Perspektiven eröffnet, wie Vertreter des Südens wie Tirimizou Diallo, Asit Datta oder Paulo Freire dies in ihren schriftlichen Publikationen bereits bekundet haben. Und dieser Dialog kann im kleinsten Rahmen Veränderungen ermöglichen, sowohl für mich als Österreicherin, als auch für sie als Madagassin. Alleine der Austausch macht einen Perspektivenwechsel möglich, der sich konstruktiv auf beide Seiten auswirken kann. Ein Schritt in diese „Eine Welt“, wie ich sie verstehe. Die Bildungsdefizite in wirtschaftlich benachteiligten Ländern sind offenkundig, obwohl man sich seit Jahrzehnten bemüht neue Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Die derzeitige Bildungssituation in Entwicklungsländern ist nach wie vor von „niedrigen Einschulungsraten, hohem Erwachsenenanalphabetismus, niedriger Bildungsbeteiligung in der Sekundar- und Tertiärbildung sowie mangelnder Infrastruktur und niedriger Bildungsqualität gezeichnet“ (Langthaler/Lichtblau 2006:5). Die Bildungsschere zwischen Industrie- und Entwicklungsländern klafft gegenwärtig nicht weniger weit auseinander als vor einigen Jahren, ganz deutlich ist diese in den Regionen Afrika südlich der Sahara und Südasien zu erkennen (vgl.ebd). Nach Erlangung der Unabhängigkeit waren Inhalte der Bildungssysteme der ehemals abhängigen Länder weitgehend von

einem Fortgang der kolonialen Bildungssysteme geformt. In unzähligen Ländern des Südens gab es jedoch politische sowie soziale Unabhängigkeitsbewegungen, die einen emanzipatorischen Weitergang mit dem Versuch einer Bildungsreform anstrebten, alternative Bildungsmodelle wollten umgesetzt werden, politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen sollten nicht außer Acht gelassen werden (vgl.ebd:9). Langthaler¹⁸ stellt sich in einer Ringvorlesung zum Thema „Bildung im Süden“ die Frage, ob Armut Ursache oder Auswirkung von Armut ist bzw. was die Ursache von Bildungsdefiziten sein kann. Ich habe in dieser Arbeit leider nicht die Kapazität, näher auf diese Frage einzugehen, gehe aber von der These aus, dass sich Bildungsdefizite aus einer bereits bestehenden Armut heraus ergeben, da keine Ressourcen vorhanden sind. Wenn es keine vom Staat eingeführte Schulpflicht gibt, werden Kinder zu Arbeitskräften und es bleibt ihnen nichts anderes als ihre Kindheit mit betteln zuzubringen, um die Familie zu ernähren, so meine Erfahrung in Madagaskar, besonders drastisch in der Hauptstadt Antananarivo, wo die Menschen sich nicht selbstversorgen können wie möglicherweise auf dem Land. Es ist der Auftrag Madagaskars und es ist ein internationaler Auftrag, hier ein Bildungsmodell zum Einsatz zu bringen, das eine neue Situation im Lande schafft.

¹⁸ URL:[http:// www.pfz.at](http://www.pfz.at) (Ringvorlesung von Pia Lichtblau et al., im SS 2005 an der Universität Wien: Ökonomisierung der Bildung – Tendenzen, Strategien, Alternativen)

4.2.2.2 „Education for Self-Reliance“ am Beispiel Tansania

Als Beispiel für ein aus zwei dirigierten Bildungsmodellen herausgeschältes neues Gesellschafts- und Bildungsmodell, in der klar eine Verschmelzung europäischer und indigener Ideologien vorliegt, wäre die „Education for Self-Reliance“ in Tansania unter der Präsidentschaft von Julius Kambarage Nyerere als Teil des afrikanischen Ujamaa-Sozialismus¹⁹.

Samir Amin²⁰ (1975), ein ägyptischer Ökonom und Kritiker des Neokolonialismus der sich eingehend mit Ursachen von Unterentwicklung beschäftigt, beschreibt den Kern der Strategie

The strategy must start with a direct definition of the needs of the masses, without reference to the European model; it must necessary be egalitarian; it must be essentially self-reliant; it must help to awaken a capacity for autonomous technical innovation Amin hat dazu aufgerufen, sich immer wieder die Frage What education for what development? (Amin 1975:28)

Vordergründig ist es, in dem Beispiel von Tansania, die Bedürfnisse der Einwohner zu befriedigen und die „vom afrikanischen Alltagsleben sehr abweichende

¹⁹ Ujamaa (afrikan. Sprache Kishwahili) heißt übersetzt „familyhood“ , auf Deutsch gibt es keine Übersetzung (Anm. Anita Höllerer)

²⁰ „ Samir Amin ist Direktor des Dritte-Welt-Forums (TWF), einem Netzwerk von Sozialwissenschaftlern und Intellektuellen aus Entwicklungsländern mit Sitz in Dakar (Senegal), Kairo und Belgien. Amin war auch Mitbegründer des Weltforums für Alternativen, das 1997 ins Leben gerufen wurde. Das Ziel der WFA ist Unterstützung der sozialen Bewegungen, die den herrschenden Diskurs über Globalisierung in Frage stellen. Das WFA ist auch an der Suche nach Alternativen beteiligt, indem es Werkzeuge für die Globalisierung des Widerstands und der Kämpfe entwickelt“. (siehe www.zmag.de: Artikel vom 31. 1. 2003) (Zugriff am 12.6.2012).

europäische Trennung von Schule, Arbeitswelt und gesellschaftlichem Leben, das Modell integrierter Schul- und Produktionsstätten wurde dem entgegengestellt“ (Noorman 2002:10).

Unter „Self-Reliance“ (engl. Eigenständigkeit) ist nach wirtschaftswissenschaftlicher Ansicht die nach innen ausgerichtete Entwicklung eines Landes gemeint, Export gibt es keinen, alle eigenen Produkte werden eigenverbraucht (vgl. ebd.), so soll vor allem der Binnenmarkt gefördert werden beispielsweise im Sinne einer Selbstversorgung. Somit bedeutet Self-Reliance auch eine gewisse „Abkoppelung vom internationalen Handel“ (ebd.). Das Prinzip der Self-Reliance hat in den 1960er und 70er Jahren sehr schnell Tansania, Ostafrika und auch Teile darüber hinaus abgedeckt (vgl. Bliss/Schlichting 1999:345ff). Und als zweites wichtiges Beispiel gilt der emanzipatorische Ansatz von Paulo Freire, er ist ohne Zweifel der wichtigste Reformpädagoge des Südens und er wird nicht grundlos „Vater der Pädagogik der Unterdrückten“ genannt, (vgl. ebd:9f) (siehe Kapitel 5.1 BILDUNG ZUR BEFREIUNG). Nicht unwesentlich ist, dass Bildung eine Grundvoraussetzung für ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben ist. „Aktives Mitgestalten seiner eigenen Lebensrealität“ steht im Vordergrund, indem man sich auch kulturell, sozial und politisch betätigen kann um sein Leben und Erleben aktiv mitzuformen (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006:7).

4.2.3 Die Zukunftsfrage: Einfluss und Wirkung globaler Prozesse auf die Bildungssituation unserer nächsten Generationen

Der voranschreitende Prozess der Globalisierung ist der Ausgangspunkt für neue Bildungsprozesse, man könnte nun diese Einsicht unter den Teppich kehren, oder sich wie einige renommierte PädagogInnen, so Scheunpflug (2000) dazu Fragen stellen, wie beispielsweise die Frage, „was Menschen lernen müssten, um für das Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft vorbereitet zu sein“ (ebd.:3) bzw. wie sich die Herausforderungen in einer „Theorie der Bildung in einer

globalisierten Welt bearbeiten lassen“ (ebd).

In erster Linie betreffen gesellschaftliche Vorgänge das Individuum, das ein Baustein des gesamten Global-Puzzels darstellt, das mit den Konsequenzen der Globalisierung zu dealen, zu leben und sich weiterzuentwickeln hat. Weninger (2007) arbeitet in ihrer Diplomarbeit mit dem Vergleich der drei Klassiker für ein tieferes Verständnis der Zusammenhänge und Auswirkungen des Globalen Lernens von Scheunpflug/Schröck (2000), Forghani (2005) und Lang Wojtasik/Lorhenscheit (2003) heraus und kommt zum Schluss, dass sich Globalisierung in Anlehnung an Globalem Lernen vielfach an „problematischen und negativen Auswirkungen“ (Weninger 2007:72) aufhängt und der Prozess der Globalisierung als solches im besagten Diskurs nicht berücksichtigt werde. Fakt ist, dass die „zu erwartenden neuen Chancen und Perspektiven hierbei eine untergeordnete bis gar keine Rolle einnehmen und somit meiner Schlussfolgerung nach mit einem einseitig negativen Aspekt gearbeitet wird“ (Weninger 2007:72f). Sie sieht die Arbeit der TheoretikerInnen und Lobbyisten zum *Globalen Lernen* durch die Aussparung bestimmter Aspekte wie die obig erwähnten positiven Globalisierungsauswirkungen als verkürzt und betrachtet es daher in weiterer Folge als problematisch, da sie mit dem Aushängeschild „umfassendes und allgemeinbildendes Bildungskonzept“ (ebd.:72f) in die Öffentlichkeit gehen und diese dann aber als lückenhaft erscheint. Weiters stellt Weninger in ihren Analysen fest, dass Forghani (2001) im Gegensatz anderen TheoretikerInnen zur Thematik vorrangig die gesellschaftlichen Problematiken in den Vordergrund stelle.

4.2.4 Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen umfasst die Idee eines Lernprozesses, der uns auf das Leben vorbereitet, dies ist genau genommen das Ziel eines Bildungsprozesses. Das Individuum Mensch steht dabei im Zentrum.

Tiefenbacher (2004) ²¹ spricht vom Erkennen des eigenen Handlungsspielraumes innerhalb dieses Prozesses, von Erkennen von Werten, von Engagement zeigen, zusammengefasst ist es ein prozessorientiertes Unterfangen, das einem ganzheitlichen Lernen unterstellt ist. Das kognitive Lernen mit dem Kopf geht einher mit einem Lernen aus Überzeugung und Engagement, das mit dem Herzen verbunden ist, hier fällt auch das Schaffen einer Werthaltung hinein und mit einem mit der Hand Begreifen das auch das methodisch Vielfältige impliziert. Es geht darum, wie bereits weiter oben im Text erwähnt, sogenannte Gestaltungskompetenzen (das Konzept stammt von Gerhard De Haan) zu entwickeln, die eine kreative Mitgestaltung der Zukunft durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ermöglicht. Vernetzten, vorausschauendes, planerisches Denken, Reflexion innerhalb von Prozessen, Kreativität, Kooperation und Solidarität sind Kompetenzen, die laut Tiefenbacher daraus hervorgehen. Sie geht perspektivisch von einer Betrachtung des Präsenten aus der Zukunft aus und begründet diese Sichtweise damit, dass man damit ökonomische, ökologische und soziale Entwicklungen abschätzen lernt und darauffolgend adäquat eingreifen kann. Somit wäre mit Tiefenbachers Ansatz die Idee des Lebenslangen Lernens eine langfristige, dauerhaft anhaltende Entfaltung dessen, was einen offenen, zeitlich unbegrenzten globalen Austausch möglich macht (vgl. Tiefenbacher 2004).

²¹ Tiefenbacher, Erika in URL:<http://docu.cac.at/globaleslernenpolitischebildung.pdf>
(Zugriff am 8.6.2009)

V. BILDUNGSTHEORETISCHE ANSÄTZE

5.1 BILDUNG ZUR BEFREIUNG

Unter Befreiungspädagogik (portugiesisch: educação popular) versteht man die Geschichte und die Arbeitsweise der emanzipatorischen Volkserziehungsbewegung in Lateinamerika. Seit den sechziger Jahren wird diese pädagogische Theorie und Praxis weltweit rezipiert (vgl. Gerhardt 1999:124). Die Befreiungspädagogen entstammen der Tradition des antikolonialen und antihegemonialen (...) Kampfes nach dem Zweiten Weltkrieg. Ihre Grundausrichtung sprach sich von Anfang an gegen autoritäre, später liberale und neo-liberale Vertreter des Kolonialismus und Neo-Kolonialismus aus (vgl. Bühler/Datta 1998:3).

Die Wiederherstellung des Rechts auf Kultur (zunächst: das eigene Wort sagen zu dürfen, dann: Alphabetisierung, Grundbildung, politische Partizipation, bzw. davor noch, die Erkenntnis von sich selbst als „Kulturschaffendem“) dient dem befreiungspädagogischen Bewusstseinsprozess und setzt – so die pädagogische Erfahrung aus insbesondere Erwachsenenalphabetisierung – enorme Lern- und Handlungspotentiale frei (Gerhardt 1999:126).

„Erzwungene Exilierungen aus Lateinamerika lassen viele Befreiungspädagogen die Dritte Welt in der Ersten Welt entdecken: die MigrantInnen, die Arbeits- und Obdachlosen, die Straßenkinder, die politischen und ökonomischen Analphabeten“ (Gerhardt 1999:126), eine daraus resultierende Weiterentwicklung festigt sich in einem „Netzwerk von lokalen Praxen, global angewandten Theorie- und Methodenelementen, Organisationen und Bewegungen zwischen zunächst Süd und

Nord, nach dem Fall der Mauer auch zwischen Süd und Ost“ (ebd.). Für mich ist es nicht irrelevant zu lesen, dass man der Befreiungspädagogik als einer der wenigen pädagogischen Ansätze, die auf der südlichen Erdhalbkugel entstanden sind, auch auf der nördlichen Erdhalbkugel resoniert und von Pädagogen immer wieder über all die Jahre aufgegriffen wurde und auch aktuell thematisiert wird (vgl.ebd:126f). Paulo Freire gilt als ihr wichtigster Vertreter.

5.1.1 Zur Person Paulo Freire (1921-1997)

Paulus Reglus Neves Freire, „ein brasilianischer Humanist, Volkspädagoge und Initiator zahlreicher Alphabetisierungsbewegungen, widmete sein Leben der Alphabetisierung und ‚Befreiung‘ der unterdrückten Bevölkerung Lateinamerikas“ (Friesenbichler 2007:1). Geboren wurde er in einer im Nordosten Brasiliens gelegenen ärmlichen Hafenstadt mit dem Namen Recife. Recife gilt als einer der ärmsten Regionen Brasiliens. Er stammte aus einer brasilianischen Mittelklassefamilie. Die Weltwirtschaftskrise von 1929, auch *Great Depression* genannt, zwang Freires Familie ihren Heimatort zu verlassen, Grund dafür war eine aus der Krise hervorgegangene Hungersnot. Joboatao dos Guararapes war der Ort, an dem Freire sein Leben alleinig an der Seite seiner Mutter fortsetzte, sein Vater war verstorben. Freires Kindheit als Halbweise war geprägt von ökonomischen Problemen. Hunger, Armut und Verluste waren ausschlaggebend für seine Auseinandersetzung mit der Chancenlosigkeit von nichtprivilegierten Gesellschaftsschichten und führten ihn sehr bald zum Grundgedanken seiner späteren pädagogischen Pionierarbeit. Gegen ein gesellschaftliches und wirtschaftliches Ungleichgewicht anzukämpfen – darin sah er seine Lebensaufgabe (vgl. Freire 1997:17). „Auf Grund der humanen Züge seines pädagogischen Konzeptes sind Freires Theorie und Praxis nicht nur in Lateinamerika, sondern auch in unseren Breitengraden bis heute hoch bedeutend“ (Friesenbichler 2007:1). Paulo Freire studierte Rechtswissenschaften an der Universität Recife und versprach sich mit dieser Qualifikation einen großen Schritt in Richtung seiner

Berufung getan zu haben. Er heiratet seine erste Frau Elza Maia Costa Oliveira, eine Volksschullehrerin.

Seine kurze berufliche Tätigkeit als Rechtsanwalt ließ ihn sehr bald zur Einsicht kommen, "daß das Recht, das er studiert hatte, das Recht der Eigentümer gegen die Habenichtse war" (Stöger 1997: 69). Es war nicht in seinem Interesse als Vertreter des Rechts lediglich die wohlhabende Schicht Brasiliens zu bedienen. Dies widersprach seinem Kampf nach einer sozialen gerechteren Welt absolut. Die Folge seiner beruflichen Unzufriedenheit war die Umsetzung einer von ihm ins Leben gerufene Bildungsmaßnahme, zur Verbesserung der Lebensqualität brasilianischer Slum-BewohnerInnen, deren Leben von Existenzängsten geprägt war. Es war ihm ein Anliegen, diese Menschen der Eigenständigkeit zu ermächtigen, deren Selbstbewusstsein zu steigern, um ihre Stimme in der Gesellschaft geltend zu machen. Ihr Mitspracherecht sollte Teil des brasilianischen Lebensalltags werden. Freires Ziel war es anhand seiner von ihm entwickelten Bildungsmaßnahme - heute spricht man weltweit von der „Befreiungspädagogik Freires“ - Bewusstsein zu schaffen, die verheerende Ausbeutung und Unterdrückung der Bevölkerungsmehrheit Brasiliens einzudämmen. Die Idee Freires war die Umsetzung einer Alphabetisierung-Kampagne mit einem neu erarbeiteten didaktischen Bildungskonzept mit dem Ziel, die TeilnehmerInnen des Alphabetisierungsprogrammes des Lesens und Schreibens zu bemächtigen. Sie sollten dadurch zu einer kritischen Bewusstseinshaltung (portugies *consientização*²²) im Gesellschaftsdiskurs geführt werden, um sie dadurch als mündige Menschen in einen Gesellschaftsdiskurs miteinzubeziehen.

Die, denen das Grundrecht verweigert wurde, ihr Wort zu sagen, müssen dieses Recht zunächst wiedergewinnen und die Fortsetzung dieses entmenschlichenden Übergriffs verhindern (Freire 1973: 72).

²² Freire verwendete diesen Begriff in portugiesischer Sprache, er bedeutet so viel wie Bewusstseinsbildung, Bewusstwerdungsprozess, Verlangen von Erkenntnis.

Es wurde mit der Einführung des Alphabetisierungsprogrammes den Menschen ein Mitspracherecht in der bestehenden Gesellschaft eingeräumt mit der hintergründigen Ermutigung, sich dieses Recht einzubehalten und davon Gebrauch zu machen. Freire feierte Erfolge mit seiner revolutionären Methode. Die Folge war die Einführung der Alphabetisierungsmethode in ganz Pernambuco und im Jahr 1964 schließlich in ganz Brasilien unter dem reformorientierten Präsidenten Joao Goulart. Es war im Interesse des amtierenden Präsidenten für eine gerechtere Landverteilung zu sorgen. Die Gegenstimmen der Oberschicht wurden sodann lauter. Als Goulart die kommunistische Partei erneut zulassen und den Analphabeten ein Wahlrecht einräumen wollte, tat sich die Angst vor einer kommunistischen Revolution hervor. Die Regierung wurde Wochen später durch einen Militärputsch gestürzt, somit war der Erfolg Freires unter Präsident Goulart nicht lange von Dauer. Ein Verbot der Methode und eine monatelange Gefangenschaft waren die Folge. Schließlich wurde Freire bis auf weiteres ins Exil gezwungen. Für ihn war die militärische Intervention kein Hindernis, andernorts seine Kräfte in seine Methode zu investieren. Er setzte seine Arbeit in Chile u.a. als UNESCO-Beauftragter fort, wo er die Möglichkeit hatte, sehr eng mit Erziehungsministerien verschiedenster Staaten zusammenzuarbeiten. Die brasilianischen Militärs blieben 21 Jahre lang an der Macht²³ (vgl. in der Fußnote 23 angegebene Internetressource). Freire war zunächst in Bolivien später in Chile im Exil. Während seiner Zeit im Exil war er von 1964 – 1969 als UNESCO-Bildungsexperte tätig, er lehrte u.a. als Gastprofessor an der Harvard-Universität in den USA, und publizierte seine verfassten Werke, die in vielen Sprachen übersetzt wurden. Die Tätigkeit als Berater für Entwicklungsfragen beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf machte ihn zunehmend auch in Europa bekannt. Freire feierte großen Erfolg mit seiner Arbeit als Regierungsberater ehemaliger portugiesischer Kolonien in Afrika (Angola, Guinea-Bissau, Kap Verde,

²³vgl. URL:<http://www.dradio.de/dlr/sendungen/kalender/251558/>(Zugriff am 25.5.2012);
URL:<http://www.wfn.org/1997/05/msg00059.html> (Zugriff am 25.5.20012).

Sao Tomé, Tansania und Mosambik), so wurde er beispielsweise von dem damals gerade unabhängig ernannten Guinea Bissau eingeladen, die Entwicklung und Einführung eines neuen Bildungssystems zu realisieren. Ob nun Kindergarten, Schule, Universität oder Erwachsenen-bildungseinrichtungen, Freire hat in allen diesen Bereichen sowohl in lehrender als auch in leitender Position gewirkt (vgl. Freire 2008:8). Paulo Freire kehrte 1980 nach Brasilien zurück und war dort in den weiteren 17 Jahren politisch aktiv. 1989 bis 1990 war er Sekretär für das kommunale Erziehungswesen in São Paulo, auch lehrte und forschte er als Professor an zwei Universitäten in Campinas und São Paulo. 1986 starb seine Frau, mit deren Tod er seine engste Bezugsperson und wichtigste Mitarbeiterin verlor. Ana Maria Araújo Freire ist bekannt als seine zweite Ehefrau, die ihm in seinem Schaffen bis zu seinem Tode am 2. Mai 1997 aktiv unterstützte. Einige Monate vor der Verleihung seines 23. Ehrendoktors, der ihm von der Universität Oldenburg verliehen wurde, starb er im Alter von 75 Jahren an einem Herzanfall. Ana Maria Araújo ist es, die sich bis heute für die Verbreitung seiner Ideen einsetzt (vgl. Schreiner 2006:17f; Schreiner 2008:7)

5.1.2 Theoretische Ansätze und Perspektiven

Die neoliberale Ideologie zeigt die aktuelle Gesellschaftsordnung als naturgegebenes Schicksal. Das zentrale Instrument dieser Ideologie ist eine Bildung, die die Menschen dazu bringt, eine weiterhin in Unterdrücker und Unterdrückte geteilte Weltordnung zu akzeptieren. Diese Bildung basiert auf Anpassung und Unterordnung im Gegensatz zu einer selbstbestimmten, „autonomen“ Position (Oesselmann/Schreiner 2007:10).

Paulo Freire ging es darum, die Schmerzen und Ängste, sowie die Bedürfnisse des brasilianischen Volkes zu spüren und darum hat er sich keinem politischen System verschrieben, das sich gegenüber der Not eines Volkes regungslos und unverantwortlich verhielt. Ihm widerstrebte die Annahme, nichts tun zu können

und alles hinnehmen zu müssen als gesellschaftlich Beteiligter (vgl. Ana Maria Araújo 2007b:16). Freire zielt immer wieder auf den anthropologischen Grund von Autonomie zurück, der davon ausgeht, dass der Mensch an sich ein geschichtliches Geschöpf ist betraut mit einer gewissen ethischen Verantwortung, ein autonomer Gestaltungsprozess seines individuellen Lebens ist also möglich insofern sich dieser an bestimmte vertretbare Prinzipien hält. Interessant sind diese Perspektiven freilich auch für heutige Zusammenhänge in der weltweiten Bildungslandschaft. Oesselmann und Schreiner erwähnen in diesem Zusammenhang die Verknüpfung mit der aktuellen Diskussion um das Globale Lernen, wofür Freire aus ihrer Sicht bedeutsame Beiträge leisten kann.

Angesichts der zunehmenden sozialen, kulturellen und religiösen Disparitäten in einer der Gesellschaft geht es im Bildungsbereich um die von Paulo Freire benannte Option für geschichtliche Veränderungen. Leitend dafür ist die Vorstellung eines Zusammenlebens, das die Autonomie aller Menschen – verstanden als selbstbestimmtes Leben, frei von Unterdrückung – fördert (Oesselmann/Schreiner 2007:10f).

Als Gründervater der *Pädagogik der Unterdrückten* weist Paulo Freire gerne auf das Fundament seines von ihm entwickelten Modells hin, allerdings betont und appelliert er in einem seiner letzten Werke vor seinem Tod an seine LeserInnen, dass man sich beim Auseinandersetzen mit seinen Gedanken nicht nur an seinem obig genannten Hauptwerk festhalten soll, weil er, wie er selber von sich behauptet, seine Gedanken weiterentwickelt und zum Teil auch verändert hat und es darum verfälscht wäre, seine Theorien und Methoden wiederzugeben ohne auch seine späteren Werke mit einbezogen und somit den Verlauf seiner theoretischen Abhandlung dargestellt zu haben (vgl. ebd).

5.1.2.1 Problemformulierende Bildung

Freire spricht von zwei verschiedenen Herangehensweisen an Bildung. Zum einen führt er die so genannte *Depositäre Bildung* an, deren Ziel es ist, Lernende an einen bestehenden gesellschaftlichen Zustand bzw. an bestehende Herrschaftsverhältnisse anzupassen. Freires Ansicht nach entspricht die methodische Vorgangsweise der Depositären Bildung keinem emanzipatorischen Ansatz, denn seiner Argumentation nach, ist Programmieren in einer Welt rascher Veränderungen „dysfunktional und somit ein kontraproduktives Unterfangen und macht sie auf Dauer lebensuntüchtig“ (Freire 1973:14).

Die zweite Herangehensweise ist das von Freire entwickelte Alternativ-Modell der *Educação problematizadora*. In Übersetzungen spricht man von der sogenannten *Problemformulierenden Bildung*. Die problemformulierende Bildung ist als „humanistische und befreiende Praxis“ (Freire 1973:71) zu verstehen und geht von der These aus, dass die der Herrschaft unterworfenen Menschen, für ihre Emanzipation kämpfen müssen. Der Lernprozess besteht für diese betroffenen Menschen darin, die Unterdrückermechanismen zu überwinden, indem sie „Subjekte des Erziehungsprozesses“ werden. Dies geschieht nach Freire durch die „Überwindung des Autoritarismus“ (ebd.) sowie durch eine „Überwindung eines entfremdenden Intellektualismus“ (ebd.). Die problemformulierende Bildung ist ein Instrumentarium, das Menschen dazu befähigt, ihre „falsche Auffassung der Wirklichkeit“ (ebd.) zu überwinden und für sie neu zu interpretieren. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf Reflexion und Aktion (vgl. Freire 1973:71).

Menschliche Existenz heißt die Welt benennen, sie verändern. Einmal beim Namen benannt, erscheint die Welt wiederum den Benennern als Problem und verlangt von ihnen neue Benennung. Menschen wachsen nicht im Schweigen (nicht Meditation gemeint), sondern im Wort, in der Arbeit, in der Aktion-Reflexion (Freire 1973:71)

Fragenstellen ist dabei für Freire in seinem Konzept herausgearbeitete bedeutende Komponente. Problemformulierende Bildung ist nichts anderes als fragendes Lernen und findet im konkreten Lebensumfeld im jeweiligen Hier und Jetzt statt, im Vordergrund steht das Leben von soziale Beziehungen (vgl. Winckler et. al.:35). Ziel der problemformulierenden Bildung ist der in einschlägiger Literatur oft verwendete, von Freire geprägter Begriff der *conscientização*, einer *Bewusstmachung* (Freire 1973:14f). Vordergründig ein Bewusstmachen seiner individuellen Lebenssituation und die daran anknüpfenden Probleme, die aktiv und reflektierend gelöst werden können, Lernen ist dementsprechend ein prozesshaftes Erkennen und lässt anstatt Stagnation Transformation zu (vgl. Freire 1973:67). Freire bezeichnet den klassischen Frontalunterricht im Regelschulwesen als „Fressen fremden Wissens“. Die LehrerIn füttert die SchülerInnen mit Inputs, die Inputs werden meist unreflektiert aufgenommen. Von einem sogenannten „Prozess des Problematisierens“, worauf Freire in seiner Methodik hinaus will ist keine Rede, Lehrinhalte werden ungefragt programmiert ohne Zutun des Rezipienten. Aber ohne Fragen sollte es auch keine Antworten geben, denn das Interesse des Schülers sollte im Zentrum jedes Lernprozesses stehen. Freire möchte nicht, dass es in einem Unterrichtsgeschehen vordergründig zu einer „Einnistung des Erziehers im Zögling“ (ebd.) kommt, sondern viel eher soll es aus seiner Sicht zu einer „Provokation des Zöglings zur Selbstbestimmung“ (ebd.) kommen. Ersterer Gedanke würde einem pädagogischen Fütterungsvorgangs entsprechen, der einem dialogischen Lernen kontraproduktiv im Weg stünde und demzufolge könne es letztlich auch zu keiner Veränderung der „Lebenswirklichkeit der SchülerInnen“ kommen (vgl. Freire, 1973:13ff). Mit Freires Modell hätten die SchülerInnen die Möglichkeit durch selbständiges Denken und aktives Einbringen im Unterrichtsgeschehen an ihrem Lebenspuzzle selbst mitzubauen und sich auf diese Art und Weise auf Langzeit gesehen aktiv in einem Veränderungsprozess einbringen können. Erfahrungen und Beobachtungen in einem Gesellschaftssystem, das sich ungleich auf die Bevölkerung auswirkte und sie in viele „Unterdrückte und wenige Unterdrücker“ unterteilte, brachten Freire

immer mehr zu der Überzeugung, dass es einen Weg zur Veränderung geben müsse, hin zu einem auch für den unterdrückten Teil der brasilianischen Bevölkerung ökonomisch zufriedenstellenderen Leben. In Freires Worten „sollen den Unterdrückten die über all die Jahre angelegten Ketten gesprengt werden, um sich einen Weg zu einer neuen, gerechteren Gesellschaft ebnen zu können“ (ebd.). Sein Appell in seiner pädagogischen Arbeit galt dem des eigenen Zutuns, nur auf diese Weise konnte Freires Ansicht nach, das Elend etwas eingedämmt werden. Der Aufruf nach einem lebenswerteren und gerechteren Leben, einem mit Freires Worten ausgedrückten „Flehen nach sozialer Gerechtigkeit“ (ebd.) muss von den Betroffenen selbst zum Ausdruck gebracht werden, die Bildung ist lediglich eine Krücke zum Stützen (vgl. Freire 1973:pagim). In seinem langjährigen Schaffensprozess seines 75-jährigen Lebens hat uns Freire mit seinem umfassenden Lebenswerk Erkenntnisse dagelassen, die uns resümieren lassen, dass es nicht umsonst sein kann, sich für eine gerechteren Welt zu engagieren.

Dialog bei Freire

Ein wichtiger Anker und Anhaltspunkt in Freires Werk ist der Dialog als menschliches Phänomen. Im Sinne Freires macht ein Wort das Wesen des Dialogs aus, denn „die Äußerung eines wirklichen Wortes heißt die Welt zu verändern“ (Freire 1973:71). Nicht immer ist es möglich, einen Dialog entstehen zu lassen, kein Dialog entsteht da wo ein Unterdrückungsmechanismus gegeben ist, so ist ein Dialog unmöglich, da der Dialog nicht auf gleicher Augenhöhe stattfinden kann. Dem das Recht verwehrt ist, sein Wort zu sagen, dem wird gleichzeitig das Recht des eigenständigen Denkens nicht zugetraut und abgesprochen. Freire spricht von einem „Dialog als existentielle Notwendigkeit“ in Hinblick auf Interaktion zwischen Menschen (vgl.ebd:72).

Wenn es also dadurch zu einer Verwandlung der Welt kommt, dass Menschen ihr Wort sagen und die Welt benennen, dann drängt sich der Dialog auf als die Weise, durch die Menschen ihren Sinn als Menschen gerecht werden (Freire 1973:72).

Dialog stellt daher eine existentielle Notwendigkeit dar, denn Dialog ist nichts anderes als das Ermöglichen einer Begegnung zweier oder mehrerer Menschen, die der Welt einen Namen geben. Und nicht die einen sollen auf Kosten anderer die Welt benennen (vgl.ebd.), so wie es nach wie vor der Fall ist. Der Zusammenhang zwischen Dialog und Bildung liegt darin, dass es gemäß Freire „keinen Dialog ohne Kommunikation und ohne Kommunikation auch keine wahre Bildung geben kann“ (Freire 1973:76). Es geht Freire darum, transparent zu machen, dass dieses Ungleichgewicht von Machthabern und Menschen, die sich wiederum von diesen bemächtigen lassen deshalb existiert und weiter bestehen kann, da Eliten auch heute noch danach streben, das Volk nicht eigenständig denken zu lassen (vgl. Freire 1973:111) und diese Tatsache ist in den Inhalten des herkömmlichen Erziehungssystems wiederzufinden, in dem der Schüler und die Schülerin dazu erzogen wird, sich der Lehrinhalte widerstandslos hinzugeben und Vorstellungen und Werte eins zu eins zu übernehmen. Umso mehr der Schüler von dem ihm vorgehaltenen Lehrstoff widerstandslos aufnimmt, sich also gemäß Freire, die Fütterung des Lehrers über sich ergehen lässt, desto erfolgreicher wird eine Wissensvermittlung betrachtet. Ist der umgekehrte Vorgang der Fall, sprich, der Schüler verwehrt sich, das ihm vorgefertigte „Futter“ in sich aufzunehmen, weil es ihm geschmacklich nicht zusagt oder er das Gefühl hat, dass es ihn nicht sättigt, gilt er als aus dem System heraustretender Ungebildeter. Erfolgreich ist man im Sinne des Bildungssystems nur dann, wenn man sich der Fremdbestimmung fügt und man ohne viel eigenes Zutun fremdes Wissen, fremde Sprache sowie fremde Wertvorstellungen unkritisch in sich aufnimmt. Man bezahlt für Bildung den Preis der Entfremdung (vgl. Lange in Freire 1979:14).

Freires Anliegen sind „marginalisierte Menschen“ und der Kampf um die Wiedererlangung ihrer Freiheit. Die pädagogische Aufgabe liegt darin, diese Menschen zu ermutigen und ihnen aufzuweisen, dass ihre Welt keine ausweglose ist, sondern sie immerdar die Möglichkeit haben ihre eingeschränkte Situation zu verändern, denn Freire ist davon überzeugt, dass man sie verändern kann (vgl. Freire 1979:45).

Echte Revolution macht den Versuch, jene Wirklichkeit zu verändern, die diesen enthumanisierenden Tatbestand erzeugt. Diese Veränderung kann nicht von denen kommen, deren Interessen durch diese Wirklichkeit gedient wird. Sie muss von denen zustande gebracht werden, die tyrannisiert werden - zusammen mit ihren Führern (Freire 1973: 109).

5.1.2.2 Das Bankierskonzept

Freire stellt das von ihm entwickelte Modell der problemformulierenden Methode dem Bankiersmodell gegenüber, mit dem Ziel, aufzuzeigen, dass Schülern vermittelte Lehrinhalte mit einer für sie klar ersichtlichen Sinnhaftigkeit mehr Effekt erzielen als das was mit dem sogenannten Bankierskonzept erreicht wird. Mit dem Bankierskonzept ist eine in unserem Schulsystem vorherrschende Unterrichtsmethodik gemeint, die LehrerInnen dazu ermutigt, ihre Schülerinnen und Schüler mit bloßem Wissen zu füllen, was den vorherrschenden Bildungsansatz zu einem einseitigen Unterfangen macht, das ausschließlich vom Lehrenden ausgeht. Einen Dialog gibt es nicht. Somit ist hier schon der erste Reibungspunkt. Für Freire stellt der Dialog in jedem Lernprozess ein unerlässliches und in jedem Fall anzustrebendes Element dar. Es geht um ein wirklichkeitsgetreues Lernen, nicht um ein verdecktes oder verschleierte Unterfangen, wie er es bezeichnet. Freire betrachtet diesen einseitigen und letztlich immer vom Lehrenden ausgehenden Akt, den „Akt der Spareinlage“. Die Rezipienten werden mit Inhalten zugeschüttet, die mit ihrem Leben in keiner

Verbindung stehen, abgekoppeltes Wissen von einem größeren Ganzen. Objekte unserer Gesellschaft sind sie dann, die eigentlich zu Individuen erzogen werden sollten. Es geht Freire darum, in der Welt zu verbreiten, dass Bildung als kein einseitiger Prozess verstanden werden soll, also keinen Wissensübertragungsmechanismus vom Lehrer auf den Schüler darstellen soll, „sondern als ein Lernprozess, der sich gleichermaßen aus den Inputs beider Teile ergibt“ (Freire 1973:68), SchülerInnen sollen die Möglichkeit haben kritischen DenkerInnen zu werden und sich auch als solche selber zu sehen (vgl. Freire 1973:68).

Echte Bildungsarbeit wird nicht von A für B oder von A über B vollzogen, sondern vielmehr von A mit B, vermittelt durch die Welt - eine Welt, die beide Seiten beeindruckt und herausfordert und Ansichten oder Meinungen darüber hervorruft. Diese Ansichten von Ängsten, Zweifeln, Hoffnungen oder Hoffnungslosigkeit durchsetzt, implizieren beachtliche Themen, auf deren Grundlage der Programminhalt des Bildungsvorgangs aufgebaut werden kann (Freire 1973:76f).

Paulo Freire geht davon aus, dass die „Bankiers-Methode“ die SchülerInnen aus dem Grund zu passiven Menschen erzieht, da sie Zusammenhänge nicht hinterfragen, sondern sich den Lehrinhalten ohne jeglicher Kritik hingeben und sich damit „abspeisen“ lassen. So kann sich kein kritisches Bewusstsein in den einzelnen Individuen entwickeln. Erziehungspraktiken und -theorien, die Menschen zu Objekten von Unterrichtseinheiten machen, möchte Freire mit seinem Ansatz entgegenwirken. So ist es der Menschheitsentwicklung kaum möglich, etwas an ihrer Geschichte zu verändern oder voranzutreiben wenn man sich nicht von dem Grundgedanken verabschiedet „SchülerInnen als leere Behälter zu betrachten, die darauf warten von der LehrerIn mit Wissen und Kompetenzen gefüllt zu werden“ (vgl. Schreiner 2006:11).

5.1.2.3 Die Alphabetisierungsmethode

Freire entwickelte vor mehr als 50 Jahren die von ihm benannte *Alphabetisierungsmethode*. Neben dem Ziel des Erwerbs von Lesen Schreiben, galt sie auch als eine Methode der Bewusstseinsbildung, sie war somit gleichzeitig ein politischer Auftrag. Beweggründe für die Begründung einer solchen gab es viele, dezidiert aber sicher die des Wahlverbots für brasilianische Analphabeten, mehr Demokratie in seinem Land war ihm ein persönliches Anliegen. Freire übt Kritik an einem so genannten Autoritarismus in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Seine Idee ist es, den Lernenden das Gefühl einer Selbstermächtigung zu vermitteln (vgl. JEP vol. XXIII 3 – 2007:7). Freire verstand sich als postmodern, und er sah „eine erneuerte Zivilgesellschaft und eine globale und durchmischte Kultur als positive Transformationen des Politischen kommen“ (ebd:13).

5.1.3 Befreiungspädagogik und Globalisierung

Die Grundvoraussetzung für eine befruchtende Befreiungspädagogik ist eine Beziehung auf gleicher Augenhöhe im menschlichen Umgang um grundsätzlich überhaupt einen dialogisch geformten Lernprozess möglich zu machen, gemeint ist eine nicht-hierarchisch unterlegte Zusammenarbeit in einem offenen und herrschaftsfreien Konstellation, die von vorn herein eine gewisse offene Grundhaltung beider Gesprächspartner voraussetzt (vgl. Freire 1974:61).

Die Frage stellt sich nun, ob man mit Bildungsinitiativen wie globales Lernen oder mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine solche Grundhaltung in den heranwachsenden *WeltbürgerInnen* erzeugen kann, um eine Befreiungspädagogik im Sinne Freires auch zwischen Nord-Süd, in einem ungerecht umverteilten Gefüge, wie unsere globalisierte Welt derzeit kennzeichnend ist, herzustellen.

Schon die Entwicklungspädagogen haben gemäß Bühler (1996) von der Erkenntnis gesprochen, dass die allein im Süden angestrebten Veränderungen nicht ausreichen, sondern man sich neben politischen Themen auch an eine Erarbeitung der Grundeinstellung im Norden herantreten sollte, anders hat eine Gerechtigkeit für alle sehr wenig Chance. Konkret gemeint sind bewusstseinsbildende Maßnahmen in Schulen aber auch in der Erwachsenenbildung, explizit sind Kirchen und Gewerkschaften aufgerufen (vgl. ebd.:181).

5.1.4 Befreiungspädagogisches Bildungskonzept und industrielle Welt

Oftmals fragt man sich in diversen einschlägigen Diskursen ob ein Besuch einer angesehenen Elite-Universität zu mehr Anerkennung verhilft und lässt ihm diese als gleichwertigen Mitstreiter der pädagogischen Theorien gelten? Freire hatte damals mit seiner Befreiungspädagogik viele zentrale Elemente von gesellschaftlichem Ungleichgewicht aufgearbeitet und sein Wissen methodisch verwertet. In Europa ist man heute auch auf einem sehr ähnlichen Kurs unterwegs, allerdings liest man quer durch die Literatur immer wieder, dass man noch sehr im Prozess des Theoretisierens steckt und der Umsetzungsprozess noch in weiter Ferne liegt. Ich wage mich demzufolge zu behaupten, dass also nicht einmal noch ein Anfang getan ist. Abgesehen von meiner Sicht der Dinge, gibt es auch Gegenstimmen, so beispielsweise die Sicht Schreiners. Schreiner kontrastiert, dass die Umsetzung Freires in Europa so gut wie unmöglich sei, da die Anwendung der Konzeption Freires auf die Lebensumstände der ländlichen Bevölkerung Brasiliens ausgerichtet sei und dies seiner Ansicht nach nicht eins zu eins auf europäische Verhältnisse übertragbar wäre (vgl. Schreiner 2006:22). Dennoch hat Freire internationale Resonanz.

Freire stellt sich die Frage, in welcher Situation sich Unterdrückte befinden, bevor er darüber nachdenkt, wie man Unterdrückung überwinden kann. Den Unterdrückten wird dabei nicht eine reine Opferrolle zugeschrieben. Freire macht auf die Identifikationsprozesse zwischen Unterdrücker und Unterdrückten aufmerksam. Und er hat das Bild von einem Schatten der über den Unterdrückten liegen, wodurch sie der „alten Ordnung“ verhaftet bleiben. sieht er dabei nicht als reine Opfer, sondern weist darauf hin, wie sich deren Identifikationsprozesse mit dem Unterdrücker zeigen (Freire 1973:34).

Die Hälfte der Menschheit muss weltweit täglich Hunger leiden. Paulo Freire möchte mit seinem Ansatz der Befreiungspädagogik den Frauen und Männern Hilfe zur Selbsthilfe geben, damit sie ihrer Machtlosigkeit entkommen können, der sie ausgeliefert zu sein scheinen. Der Bewusstwerdungsprozess des Menschen steht im Mittelpunkt des Gedankenguts Freires. Wichtig ist ihm, jede/n Einzelne/n zu einem denkenden und handelnden Wesen zu befähigen. Der Mensch hat Fähigkeiten, die ihm nur nicht bewusst sind. Ein Bewusstwerdungsprozess allerdings würde es ermöglichen, diese Fähigkeiten wahrzunehmen und sie sinnvoll einzusetzen. Zu Terminologien wie „Dritte Welt“ und „Erste Welt“, ergänzt Freire, dass diese „keine monolithen Begriffe seien und schon gar nicht geografisch zu zirkeln wären“ (Freire 1980: 137). Laut Freire sind diese Begrifflichkeiten vielmehr systematisch und strukturell zu begreifen. In seinem Werk „Erziehung als Praxis zur Freiheit“ schreibt Freire:

Außerdem ist das Konzept der Dritten Welt ideologisch und politisch, nicht geografisch. Die so genannte „Erste Welt“ hat in sich und gegen sich ihre eigene „Dritte Welt“. Und die Dritte Welt hat ihre Erste Welt, vertreten durch die Ideologie der Herrschaft und die Macht der herrschenden Klassen. Die Dritte Welt ist letztlich die Welt des Schweigens, der Unterdrückung, der Ausbeutung, der von den herrschenden Klassen über die Unterdrückung ausgeübte Gewalt (Freire 1973:137).

Freire ist es gelungen, einen neuen Zugang zu Bildungsfragen zu gewinnen.

5.1.5 Zur Aktualität von Freireschen Gedankengut in Europa

Neben der Hochachtung für Freires Pädagogik ist doch dann entgegengesetzt manchmal die Rede von einer „überholten Befreiungserwartung, die heute anachronistisch wirkt und lediglich in dem zeitgeschichtlichen Kontext von Entkolonialisierung und Befreiungsbewegung“ (Messerschmidt 2009:58) zu verstehen ist. Messerschmidt geht davon aus, dass sich lediglich die Bezeichnung von einer „Pädagogik der Unterdrückten zu einer Pädagogik der Hilfsbedürftigen“ (ebd.) verschoben habe, er nennt das Beispiel der AfrikanerInnen, die als hilfsbedürftige Opfer dargestellt werden, denen westliche ExpertInnen zu Hilfen eilen. Aus seiner Sicht ist hier das Unterdrückungsmuster nicht verschwunden, sondern haben sich die Strukturen „verinnerlichter und medial veräußerlichter Inferiorität hinterlassen“ (ebd.). Man sagt „von wenigen Ausnahmen abgesehen, (sei) es still geworden, um (den Namen und) das Werk des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire“ (Schreiner et.al.2007:15), nichtsdestotrotz gilt Paulo Freire weiterhin weltweit als ein Urgestein in der Volksbildung, auf das man sich in emanzipatorischen pädagogischen Fragen gerne beruft. Sogar Erich Fromm hat sich einst ein Urteil über Freires Wirken gemacht und meinte „ die erziehende Praxis von Freire sei eine Art von historisch-soziokultureller und politischer Psychoanalyse“ (Faschingeder/Novy 2007:13). Als ein aus der Peripherie stammender Intellektueller (vgl. ebd.:4), setzte er einen Meilenstein in der Pädagogik. Seine Aktualität beweist eine nach wie vor breite weltweite Rezeption seines Tuns und Schaffens. „Kultur, Dialog, Unterdrückung und Befreiung“, auch Geschichte und Politik sind einige Schlagworte aus Freires revolutionärer, humanistischer Arbeit (vgl. Winckler et.al.2007:10). An seine Gedanken hat man angeknüpft, seine Theorien hat man in den westlichen Kontext eingebettet und verarbeitet. Freire hat weltweite Pionierarbeit geleistet, die sich heute in der

europäischen Arbeit gut nachzeichnen lassen. Die Auseinandersetzung mit der Würde des Menschen nimmt in Freires pädagogischen Arbeit einen zentralen Stellenwert ein. FAO und UNESCO haben Freires Methode immer wieder gut zur Anwendung bringen können. Erwähnenswert ist beispielsweise die Umsetzung Freires in einem EU-Projekt, das seit 2006 unter dem Namen „Von Paulo Freire lernen – europäisches Bewusstsein durch Partizipation“ läuft und im Jahr 2010 abgeschlossen wird. Die fünf EU-Mitgliedstaaten Belgien, Deutschland, Portugal, Slowenien und Rumänien haben sich mit der Unterstützung des Grundtvig 1-Förderungsprogramms der Europäischen Kommission für das Projekt ausgesprochen. Es sind neben der EZA, belgische, deutsche, portugiesische, slowenische und rumänische Organisationen an dem Projekt beteiligt. Ziel des Projektes ist die auf der in der Grundtvig 1 angelegten Vereinbarung die Förderung europäischen Bewusstseins bildungsbenachteiligter Menschen mithilfe der Umsetzung des pädagogischen Ansatzes Paulo Freires (vgl. ebd.:9) ²⁴. In 30 Unterrichtseinheiten zu je 60 Minuten haben Fachleute der Erwachsenenbildung, die hauptsächlich mit marginalisierten Personengruppen wie ungelernete ArbeiterInnen, gering Qualifizierte, Arbeitslose, MigrantInnen, junge ArbeitnehmerInnen, lernende ArbeitnehmerInnen sowie weitere Gruppen benachteiligter Bevölkerungsschichten im nationalen Kontext arbeiten. Das auf Freire basierende Fortbildungsprogramm soll eine Möglichkeit schaffen auf europäischer Ebene, Bildungsaufträge umzusetzen, die mehr Bewusstsein schaffen (vgl.ebd.). Freire selbst führt die Benachteiligung auf einen Unterdrückungsprozess zurück. Der gezielte Einsatz von Bildungsmaßnahmen, die Freire entwickelt und verbreitet hat, sollen allen Menschen über kurz oder lang ermöglichen ein selbstbestimmtes Leben zu führen, ganz egal in welchen geografischen Breitengraden sie beheimatet sind. Soziale, kulturelle und religiöse Disparitäten nehmen in einer globalisierten Gesellschaft zusehends zu, besonders im Bildungsbereich wäre gemäß Freire „eine geschichtliche Veränderung hin zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben“ mit der Voraussetzung, „alle Menschen wären autonome, selbstbestimmte Geschöpfe“ frei von Unterdrückung basierend

²⁴ URL:<http://www.eza.org/projekte/projekt-grundtvig-freire.html> (Zugriff am 28.10.2009).

auf der Grundlage der Menschenrechte (vgl. Schreiner 2007:11). Paulo Freires These geht davon aus, dass man erst dann von einem gleichwertigen Anstreben einer gegenseitigen Vernetzung sprechen kann, wenn Menschen befreit sind und es eine gewisse Gleichwertigkeit von Nord-Süd gibt. Immer noch stellt sich aber ein Teil der Welt über den anderen und so wird es nur schwer gelingen. Der Tatsache zufolge, dass Paulo Freire nach wie vor in westlichen Breiten vieldiskutiert wird, ergibt dass man im aktuellen Bildungsdiskurs globaler Zusammenhänge sehr wohl immer wieder einen Anknüpfungspunkt sucht und sich daraus eine immer weiter bestehende Aktualität für Europa besteht. Schreiner spricht im übertragenen Sinne von einer „Möglichkeit uns selbst einem Alphabetisierungsprozess zu unterziehen“, wenn wir uns mit Freires Gedankengut beschäftigen. Allerdings geht Schreiner davon aus, dass es „einer Notwendigkeit bedarf, uns angesichts der immer weiter und tiefer reichenden Spaltung der Menschheit in Reiche und Arme, in Privilegierte und Zu-überflüssig-Erklärten (Exkludierten) sowie der rücksichtslosen Ausbeutung der natürlichen Ressourcen (...), diese Wirklichkeit wieder politisch durchzubuchstabieren wäre, auch und gerade im Hinblick auf Bildung und Erziehung. Heranwachsende und Erwachsene können sich aus dem Angebot der gesellschaftlichen Prozesse auf Widersprüche aufmerksam werden und handlungsfähig werden. Paulo Freire gibt laut Schreiner demgemäß „mehr als nur eine Anleitung“ (Schreiner 2007:24). Im deutschsprachigen Raum spricht man von der Aktualität Freires aufgrund der „humanen Zügen seines pädagogischen Konzeptes“ (Friesenbichler 2007:1), die anderen aufgrund seiner „dialogischen Haltung und seines nicht-dualistischen Zugangs zur Welt und zu den Menschen“ (vgl. Novy 2007:29), wiederum andere von der obersten Priorität der Selbstbestimmung des Einzelnen hat Gegensatz zu unserer Bildungspraxis wo man selten den Einzelnen abgeschlossen von sozialen Beziehungen betrachtet bzw. in einem Verhältnis des aufeinander angewiesen Seins (vgl. Messerschmidt 2009: 57), was eine kontroverse aktuelle Diskussion entstehen lässt.

Befreiung als Begriff

Gemäß Schreiner (Schreiner 2006:12f) erhält der Begriff Befreiung im Sinne Freires eine „theologische und eine anthropologische Dimension“. Dabei ist vorauszuschicken, dass Strukturen von Ungerechtigkeit und Ausbeutung demnach als Umstände erkannt werden, welche die Menschen ihres Menschseins berauben, Befreiung ist in Freires Verständnis „eine tätige Absage der Unterdrückung“ und in weiterer Folge weist „Befreiung auf die Möglichkeit zu einem geschichtlich neuen Zustand hin, hin zu einer neuen Lebensform zu einer neuen Weise des Lebens in Solidarität und Nächstenliebe“(ebd.). Ich stelle die These in den Raum, dass befreiungspädagogische Inhalte im Sinne Freires in unserer industriellen Welt gut verwertbar wären. Angesichts der Tatsache, dass sich unsere Welt mehr und mehr in Armut und Reichtum splittet und unser natürlicher Lebensraum darunter leidet, dass die Prioritätensetzung von uns Menschen verfehlt wird und statt nachhaltigem Handeln nach wie vor natürliche Ressourcen unserer Umwelt rücksichtslos ausgebeutet und vergeudet werden, werden wir gemäß Schreiner dazu aufgefordert „diese Wirklichkeit wieder politisch durchzubuchstabieren“ (ebd.) vor allem im Sinne einer Bildung und Erziehung und demzufolge ist mit der Auseinandersetzung einer Pädagogik wie die von Paulo Freire ein Anstoß, uns, die im Westen Lebenden, einem weiter oben genauer erläuterten Alphabetisierungsprozess im übertragenen Sinne zu unterziehen.

Die politische Alphabetisierung dient vor allem der heranwachsenden, aber auch der erwachsenen Generation dazu, sich die gesellschaftlichen Prozesse in ihren Widersprüchen wieder geistig verfügbar zu machen, um handlungsfähig zu werden. Paulo Freire gibt für diese politische Alphabetisierung mehr als nur eine Anleitung (Schreiner 2006:24).

5.1.5 Berührungspunkte zum Globalen Lernen?

Die Beschäftigung mit globalen Beziehungen in Hinblick auf Bildung macht eine Auseinandersetzung mit Paulo Freire beinahe unumgänglich, weil er seinen Blick auf wichtige Faktoren richtet, die heute in Zeiten der Globalisierung von Relevanz sind. So weist er auf Unterdrückungsverhältnisse hin und macht sie für soziale Konflikte verantwortlich, die wiederum für die Pädagogik nicht unbedeutend erscheinen. Das Kernelement in Freires Schrift stellen nicht Identitäten sondern Beziehungen dar. Sein Interesse gilt den Umständen der Unterdrückten und der Idee der Überwindung dessen, was Unterdrückung möglich macht (vgl. Messerschmidt 2009:57). Um nun die beiden Konzeptionen von Befreiungspädagogik und Globalem Lernen voneinander abzugrenzen, muss festgestellt werden, dass für Freire der Begriff der Befreiung einen zentralen Stellenwert in seiner Arbeit einnimmt. Das Konzept des Globalen Lernens hingegen stellt den Kompetenzerwerb für das Leben in einer globalen Welt in den Vordergrund (vgl. Grobbauer 2007:100ff). Zu hinterfragen ist, ob globales Lernen auch den Befreiungsgedanken im Sinne Freires in sich trägt, denn es wird nicht dezidiert von einer „befreiende Bildung“ gesprochen. Übersetzt man allerdings Freires Befreiungsgedanken mit Emanzipation im Sinne einer „Ermächtigung des Menschen“, so kann festgestellt werden, dass sowohl im Konzept des Globalen Lernen als auch bei Paulo Freire diese zielgerichtet behandelt wird. Grobbauer (2007) fragt sich, wie *befreiende Bildung* aus heutiger Sicht definiert werden könnte bzw. ob globales Lernen einen Beitrag zu einer *befreienden Bildung* im heutigen entwicklungspolitischen Zusammenhang leiste (vgl. ebd.:101f). Grobbauer findet in ihrer vergleichenden Darstellung der beiden Modelle heraus, dass sich globales Lernen in der Tradition Freires im Sinne eines fragenden Lernens wiederfindet und es innerhalb des Lernkonzepts des Globalen Lernens gilt, das eigene Lebensumfeld zu erforschen gilt. Somit beginne im Globalen Lernen der Bildungsprozess bei der Lebenswelt des jeweils Lernenden. Demzufolge werden Themen von der sozialen Nähe ausgehend und in weiterer Folge in einen größeren räumlichen Bezug gesetzt und zudem in einem globalen Kontext

behandelt (vgl. Grobbauer 2007:104). Sozialer Wandel und Globalisierungsprozesse fördern die Pluralität von Lebensformen. Unterschiedliche Möglichkeiten der Lebensgestaltung werden ebenso wahrnehmbar wie der Widerstreit von Werthaltungen und Normen. Wie schon in diesem Kapitel erwähnt wurde, geht es in erster Linie darum, Interesse für Lernprozesse zu wecken und zu entwickeln, das durch Fragestellung hervorgerufen wird. Fragen zu stellen bedeutet sich weiterzubilden. Die Aufgabe von Bildungsinstitutionen, die in unseren Breiten vorwiegend staatliches Terrain sind, besteht darin, die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen (vgl. Grobbauer 2007:104). Das Konzept des globalen Lernens geht von einem Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der globalen und komplexen Welt aus und bezeichnet diesen als „zentrale Herausforderung für Bildung“. Globales Lernen hat demnach die Aufgabe, Menschen auf komplexe und globale Zusammenhänge zu sensibilisieren und „sich selbst in diesen komplexen Strukturen zu verorten“ (Grobbauer in ZEP:XXIII3-2007:103). Bildungsprozesse brauchen interessierte Lerner und LernerInnen, die bereit sind, Wissen in sich aufzunehmen. Das Interesse für Lernprozesse muss in den jeweiligen BildungskonsumentInnen angelegt werden. Der Bildungsprozess beginnt mit Fragen an die Welt und demgemäß sollte in Bildungseinrichtungen dafür der nötige Raum geschaffen werden, eigene Fragen zu entwickeln und an die Welt zu richten (vgl. Grobbauer 2007: 104). Vergleicht man Freires Konzept mit Globalem Lernen, so treten sehr unterschiedliche Herangehensweisen und Zieldefinitionen hervor. Ausschlaggebend ist dabei, dass Paulo Freire beispielsweise die Struktur der Unterdrückung zum Kernstück einer Bildungsoffensive macht, die einen Lebensalltag einer Bevölkerungsschicht umfasst. Freire versucht anhand praktischer Ressourcen mit den Menschen im direkten Kontakt zu arbeiten. Seine Arbeit stellt also nicht im Sinne des Globalen Lernens eine Umsetzung von theoretischen Annahmen dar, sondern verfolgt eine situationsbedingte praktische Herangehensweise mit einem revolutionären Anspruch. Freire spricht sich in seiner Arbeit in Stellvertretung für eine ganze Gesellschaftsschicht aus. Ihm geht es um den Kampf um ein gerechteres

Zusammenleben in einer gemeinsamen Welt, von dieser sollte jeder Weltbürger und jede Weltbürgerin uneingeschränkt Gebrauch machen dürfen.

Kritik an Freire

Heute sieht man Freires emanzipatorischen Ansatz sehr differenziert. Zum einen gibt es die sehr kritische Betrachtung, in der man klar zum Ausdruck bringt, dass Freires Modell aus heutiger Sicht „befremdend“ wirke, *weshalb* aus Sicht Messerschmidts die "Pädagogik der Unterdrückten" nur noch wie ein fernes Echo aus Zeiten emanzipatorischer Heilserwartung erscheint und mehr oder weniger als überholt abgetan wird (vgl. Messerschmidt 2009: 55). Messerschmidt meint dazu weiter, dass „Freire für die Pädagogik relevante Analyse der Unterdrückung allzu sehr vereinfacht und die revolutionäre Rhetorik zum Anlass genommen, seinen Ansatz als unhaltbar abzutun. Im Verhältnis zu Freires pädagogischer Theorie der Unterdrückung ist aber nicht nur ein zeitlicher Abstand zu berücksichtigen, sondern auch ein gesellschaftlich-kontextueller, denn Freire entwickelt seinen Ansatz in den 1960er Jahren in Brasilien und Chile und argumentiert aus der kulturellen und politischen Situation in Lateinamerika, die durch Diktaturen und Militärregime geprägt war“ (ebd.). Schreiner legt hier aber noch eines drauf und meint man müsse von einer gewissen Naivität ausgehen, anzunehmen, dass ein Mächtiger je eine Erziehungsform entwickeln könnte, der die Menschen dazu befähigt, soziale Ungerechtigkeiten kritisch zu betrachten. (vgl. Schreiner 2007: 34). Andererseits gilt es natürlich zu hinterfragen, warum man, wenn Freire tatsächlich als derart überholt zu betrachten ist, im Grundtvig 1, einem Förderungsprogramm der Europäischen Kommission (2006-2010) das oben beschriebene Projekt „Von Paulo Freire lernen – europäisches Bewusstsein durch Partizipation“ von Freire im europäischen Kontext lernen möchte (vgl. Schreiner 2007:9).

5.2 BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

5.2.1 Nachhaltige Entwicklung

Den Anstoß zu einer öffentlichen und politischen Debatte zum Thema Nachhaltigkeit (engl. sustainable development) gab die des 1987 veröffentlichten Brundtland-Berichtes, der einen breiten Nachhaltigkeitsdiskurs eröffnete, der bis zum heutigen Tag umfangreich und endlos geführt wird. Die Idee der nachhaltigen Entwicklung galt als Leitbild weltweiter Resonanz. Auslöser war die UNO-Umwelt- und Entwicklungskonferenz von 1992 in Rio de Janeiro/Brasilien. Man widmete sich nach Verabschiedung der Erklärung Agenda 21, einer *Sustainable development*, an der sich die gesamte Politik der Staaten orientieren soll. In Kapitel 36 dieses Dokuments werden die Konsequenzen in Hinblick auf Bildung formuliert.

*Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen.*²⁵

Unter nachhaltiger Entwicklung versteht man „die Einstellung und Praxis einer gegenwärtigen Gesellschaft, ihre Bedürfnisse so zu befriedigen, dass zukünftigen Generationen entsprechende Möglichkeiten erhalten“ (Kreff et al. 2011:279). Nebst einer Vielzahl von Definitionsversuchen ist dennoch die am weitest verbreitete und noch immer vielen Umweltabkommen zugrunde liegende Definition des so genannten Brundtlandberichts von 1987 die besagt, dass „dauerhafte Entwicklung eine Entwicklung ist, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987:46).

²⁵ URL:http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf, S.329.

Der Fokus liegt dieser Definition zufolge auf der Rücksichtnahme der Lebensform zukünftiger Generationen. Heintel (in Linder 2007:9) weist allerdings neben der Plausibilität dieser Definition darauf hin, dass diese Forderung aus seiner Sicht zugleich eine historische Wende beinhaltet. Geht man gemäß Heintel vom Begriff *Nachhaltigkeit* aus „denkt man an Längerfristigkeit, Dauerhaftigkeit, Kontinuität. Sozial an eine gewisse Verlässlichkeit, Zukunftsverantwortlichkeit über Generationen hinweg; kulturell und „moralisch“ an eine bestimmte Orientierung in einer gemeinsamen Ausrichtung auf bestimmte Normen, Verbindlichkeiten oder Verhaltensregeln (...)“ (ebd.) Bereits diese wenigen Assoziationen machen deutlich, dass hier Motive eine Rolle spielen, die sich gegen bestimmte gegenwärtige Tendenzen richten, die eher die Kurzfristigkeit, die schnelle Veränderung und die beschleunigende Zeitverdichtung in den Vordergrund stellen“ (ebd.). Die Quintessenz nachhaltiger Entwicklung liegt sinngemäß in einem Sprichwort, das besagt, man solle nicht eher mit dem Schiffsbau beginnen, bevor nicht die Sehnsucht nach dem Meer in den Seefahrern geweckt ist. Es braucht daher zwar Maßnahmen und Vorschläge, aber vor allen Dingen auch eine Idee oder eine Vision von nachhaltiger Entwicklung. Eine solche Vision hat Univ.-Prof. Dr. Peter Heintel von der Universität Klagenfurt am Institut für kulturelle Nachhaltigkeit im Bericht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur mit dem Titel „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zum Ausdruck gebracht, wo es heißt, dass „wir uns nur mit nachhaltiger Entwicklung die wichtigste Errungenschaft der Aufklärung und des Humanismus, die Freiheit, erhalten können“ (Linder 2007:7). Das österreichische Ministerium für Unterricht und Kunst²⁶ baut auf dem Grundgedanken eines „gesellschaftlichen Gestaltungsprozesses“ der internationalen Staatengemeinschaft mit dem Ziel einer „Gerechtigkeit zwischen Generationen, Nationen und Kulturen. Voraussetzung für die implizierte Wirkung einer Nachhaltigkeit ist Bildung, daraus resultiert, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung sowohl „eine Voraussetzung als auch ein integraler Bestandteil für eine nachhaltige Entwicklung“ (ebd.) darstelle.

²⁶ URL:[http://www. bmukk.gv.at](http://www.bmukk.gv.at) (Zugriff am 5.9.2012)

Bildung für nachhaltige Entwicklung fordert drei Bereiche im Bildungssektor für wertvolle Beiträge einer zukunftsfähigen Entwicklung: zum einen eine sogenannte formale Bildung, welche vorschulische Bildung, Primarstufenbildung und Sekundarstufenbildung abdeckt, zum anderen eine nonformale Bildung, welches am besten mit „lebenslangem Lernen“ oftmals auch als „Lifelong Learning“ bezeichnet wird, und zum dritten wird eine sogenannte informelle Bildung eingefordert, die durch die Medienlandschaft abgedeckt wäre, hierbei wäre beispielsweise die Ausbildung von JournalistInnen zu nennen, denn rechtliche Medien haben einen gesetzlichen Bildungsauftrag, somit muss auf die mediengerechte Gestaltung komplexer Sachverhalte besonders Acht gegeben werden, beispielsweise auf die Berichterstattung lokaler Ereignisse in einen globalen Zusammenhang zu betten. Dazu kommt, dass medienpädagogische Kompetenz von höherem Stellenwert in der LehrerInnen und MultiplikatorInnen Ausbildung darstelle (ebd.:17).



Abb. 1 Agenda 21 Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung²⁷

²⁷ URL: <http://www.globales-lernen.de/konzept/ppGlobalesLernen.ppt#281,7>, Folie 7 (Zugriff am 4.9.2012)

5.2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BINE) (Education for Sustainable Development)

Österreich hat gemäß des UN-Dekadenberichtes zur Bildung für nachhaltige Entwicklung erklärt, im Jahre 2004 eine Bildungsstrategie für nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten. Im Jahr 2008 wurde die „Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (vgl. www.bmukk.gv.at) in den österreichischen Ministerrat eingebracht und beschlossen. Auf die Frage, welche Entwicklungen zur Aktualität von nachhaltigen Bildungskonzepten führten, wird vom Ministerium folgende Stellungnahme abgegeben:

BINE soll angesichts der globalen Ressourcenverknappung und den damit verbundenen Verteilungsproblematiken helfen, ein friedliches, solidarisches Zusammenleben in Freiheit und Wohlstand sowie in einer lebenswerten Umwelt den heutigen und künftigen Generationen ermöglichen. Eine kritische Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit, der gesellschaftlichen Zustände, der derzeit vorherrschenden Denkmodelle und Werturteile zielt auf Verantwortung und Mündigkeit der/des Einzelnen ab. Menschen jeden Alters, Geschlechtes und jeder Kultur sollen darin unterstützt werden, alternative Visionen einer nachhaltigen Zukunft zu entwickeln und an der Realisierung dieser Visionen gemeinsam mit anderen phantasievoll zu arbeiten.²⁸

Ein Zusammenwachsen zu einer immer kleiner werdenden Welt lässt einen Bildungsauftrag für unsere nächste Generation erkennen, der das Denken und Handeln in einem Welthorizont formen soll. Es ist eine verantwortungsvolle Aufgabe. Der Auftrag besteht darin, zukünftig nicht nur eine staatsbürgerliche Verantwortung wahrzunehmen, sondern sich eine Wertevermittlung zu überlegen, die einen neuen perspektivischen Zugang möglich macht.

²⁸ URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine.xml> (Zugriff am 12.6.2012)

Bewusstseinsbildung und Identifikation mit der eigenen Lebenswirklichkeit sowie mit der Welt als Ganzes sind mögliche Ziele nicht nur im Sinne einer Wissensvermittlung, auch die Möglichkeit eines handlungsorientierten politische Lernens soll gegeben sein. Linder nennt das Schlagwort der kritischen Kompetenz, die uns befähigt, die Normalität auch in einem kritischen Licht betrachten zu können, ja sogar problematisieren zu können. Ein derartiger Bewusstwerdungsprozess könnte in jeden Einzelnen so viel Entwicklungspotential frei setzen, die Schritte in Richtung einer vernetzten Welt möglich machen könnten (vgl. Linder in Herz et al. 2001:16).

Herz, Seybold und Strobl (2001) zeigen anhand einer Aufzählung von vier Punkten auf, worauf es bei der BINE ankommt, auf welche vier Eckpfeiler sie aufbaut. Zum einen geht es um die Entwicklung für ein Bewusstsein für bevorstehende dramatische Änderungen, die mit der nächsten Generation zu erwarten sind, zum zweiten geht es um eine Urteilskraft, welche Schritte zu setzen sind, mit der kritischen Frage, welche uns etwas verbauen und welche uns weiterbringen, der dritte Punkt in der Aufzählung umfasst die zwischenmenschliche Kompetenz, man appelliert auf kooperatives Handeln anstatt des Einsatzes einer im zwischenmenschlichen Kontext bisher gern angewendeten Ellbogentechnik. Und der vierte Punkt zielt darauf ab, die technische Revolution einzustellen, die von der heute jungen Generation verlangt wird und die aus weltweiter Datenvernetzung, explotiver Steigerung der Ressourcenproduktivität und Entwicklung einer kundenbezogenen Dienstleistungsmentalität besteht (vgl. Herz et al. 2001:11). Es geht um eine Umgestaltung bzw. um eine Weiterentwicklung des Nachhaltigkeitsbegriffes. De Haan (2001) stellt fest, dass im Sinne der Entwicklung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Umgestaltung stattfindet, da doch keine Brücke zwischen einer Umwelterziehung und einem Umweltverhalten gebaut werden kann und sich daher seiner Idee nach die Umweltbildung in seinem ganzen Konzept zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung transformiere. Neu ist dabei nicht nur die Ergänzung der sozialen Komponente zu ökologischem und ökonomischem, sondern das gezielte Ausrichten auf jene Themen des

Globalen Lernens, der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik, der Mobilitäts-, Gesundheits- und Konsumerziehung. Worüber sich noch streiten lässt, ist laut de Haan die Begrenzung dessen, was Zielsetzungen, Inhalte und Methoden betrifft (vgl. De Haan in Herz et al. 2001: 35). Die Agenda 21 veranschaulicht einem sehr gut, mit welcher umfangreicher Thematik man es mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu tun hat. Durch unzählige verschiedene thematische Zugänge, ist es nicht abwegig, dass zum Thema Nachhaltigkeit auf verschiedenste Weise zugegangen wird, in der Vergangenheit sprach man oft u.a. von sogenannten Bindestrich-Pädagogiken, De Haan listet folgende auf: „Das Ökologische Lernen und das Globale Lernen, Dritte-Welt-Pädagogik und Ökopädagogik, Entwicklungspolitische Bildung und Umweltbildung, Interkulturelles und Naturbezogenes Lernen, Friedenspädagogik und Konsumerziehung, Gesundheitserziehung und Freizeitpädagogik, die Jugendbildung wie außerschulisches Lernen, reflexive Koedukation und viele andere Konzepte“ (ebd.) haben sich der Thematik angenommen. Dazu sind einige Unterrichtsfächer mit der Nachhaltigkeit-Thematik betraut (vgl. ebd.). Ute Stoltenberg machte bei einem Vortrag (pers. Mitschrift) während der Tagung für nachhaltige Entwicklung im März 2006 die von de Haan formulierten Teilkompetenzen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Kernthema. Er verschreibt sich darin in den folgenden drei Punkten: 1. einer Zielsetzung, 2. der Themen und Inhalte und 3. Lehr- / und Lernmethoden wie auch Organisation des Lernarrangements (vgl. de Haan 2001: 36).

Zielsetzung: Gestaltungskompetenz

De Haan führte mit dem Begriff *Gestaltungskompetenz* nicht nur einen neuen Terminus ein, sondern setzte damit ein Signal im Sinne eines Appells für Modernisierungsmaßnahmen (vgl. de Haan in Herz et al.2001:37ff). Er definiert den Erwerb einer Gestaltungskompetenz als eines der Ziele der BinE. Aktives Teilnehmen daran heißt modifizieren modellieren und mitgestalten (vgl.ebd.). Demnach bedeute der Erwerb von Gestaltungskompetenz, sich „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen anzueignen und zu verfügen, das Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich macht, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Denn eine *nachhaltige Entwicklung* bedeutet nicht Stabilisieren oder Zurückschrauben des Status quo, sondern signalisiert einen komplexen gesellschaftlichen Gestaltungsauftrag, in dem sich globale und lokale Dimensionen der Zukunftsgestaltung verbinden“ (ebd.). Dass ein Mensch seine Zukunft selbstbestimmt gestalten kann, setzt bestimmte Fähigkeiten voraus, dass er sich an bestimmten Verständigungsprozessen beteiligen kann, De Haan denkt da beispielsweise an „vorausschauendes Planen, eigenständige Informationsaneignung und -bewertung sowie neue Anforderungen in Bezug auf Kommunikation und Kooperation, z.B. in LA-Initiativen“ (ebd.), auch erwähnt er die Fähigkeit, sich gegen politische Vorgaben aufzurichten, wenn man damit nicht einverstanden ist. Im de Haans Sinne trägt Gestaltungskompetenz den Vernetzungsgedanken im Sinne einer Verlinkung von Menschen in der ganzen Welt in Bezug auf Vernetzen zumindest im theoretischen Sinne in sich. Denken und planetarisches Handeln ist jedoch das Ausschlaggebende, hier fällt beispielsweise Fähigkeit hinein, sich mit armen, schwachen oder unterdrückten Menschen zu solidarisieren. Für eine funktionierende transkulturelle Verständigung und Kooperation wären diese Punkte vorauszusetzen.

De Haan befasst sich in den nachstehend aufgelisteten acht Punkten, wie sich das Modell der Gestaltungskompetenz umsetzen ließe (de Haan IN Herz/Seybold/Strobl 2001):

1. *Vorausschauendes Denken, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich von Zukunftsszenarien und – entwürfen*
2. *Die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation. Werden Probleme aus der Perspektive unterschiedlicher Kulturen, Lebensstile und Sinnbezüge so dargestellt, so dass die Perspektiven anderer Menschen verständlich werden und eine Verständigung über den eigenen alltäglichen Horizont hinaus möglich wird? Werden die Beziehung zwischen globalen und lokalen Situationen und Phänomenen einsichtig gemacht? Wird die Vermittlung von Kompetenz zur Kooperation auf der Basis der Kriterien wie Gerechtigkeit, Humanität und Toleranz angeboten?*
3. *Fähigkeiten zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovation.*
4. *Planungs- und Umsetzungskompetenz*
5. *Fähigkeit zu Gemeinschaftlichkeit & Solidarität*
6. *Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation*
7. *Die Kompetenz, sich und andere motivieren zu können*
8. *Kompetenz zu distanzierter Reflexion über individuelle und kulturelle Leitbilder. Dieses Bildungsziel der Förderung von Gestaltungskompetenz ist mit drei tragenden Unterrichts- und Organisationsprinzipien verknüpft: Interdisziplinäres Wissen, Partizipatives Lernen und Innovative Strukturen. Mit diesen drei regulierenden Prinzipien werden, so der Anspruch, zentrale Anliegen der nachhaltigen Entwicklung berücksichtigt und Innovationen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung angesprochen. Um Bildung für nachhaltige Entwicklung tatsächlich in der Schule umzusetzen, wird man den Fachunterricht immer wieder zugunsten des Projektlernens aufgeben müssen (De Haan IN Herz/Seybold/Strobl 2001:37f).*

5.2.3 UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014

„Die Vereinten Nationen (UN) rufen eine Dekade aus, wenn sie ein weltweit bedeutendes Thema als besonders wichtig einschätzen, bisher aber noch nicht genug dafür getan wurde. BINE ist ein solches Thema“²⁹, daher erklärte die 57. Generalversammlung der UN am 20.12.2002 „auf Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg“ (ebd.) die Jahre 2005-2014 zur *Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (Education for sustainable development- ESD)*. Die UNESCO wurde mit der leitenden Funktion betraut. „Bildung ist unverzichtbar, um eine zukunftsfähige Entwicklung auf den Weg zu bringen und die globalen Entwicklungsziele zu verwirklichen“ (Seitz;Schreiber 2005:3) und diese dauerhaft zu gewährleisten. Das ist der Beweggrund für einen staateneinheitlichen Auftrag, einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, der sich laut dem österreichischen Büro der Dekade³⁰ auf der Grundlage von den folgenden acht Handlungsfeldern: „Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheitsförderung, Umweltschutz, Ländliche Entwicklung, Friede und humanitäre Sicherheit, nachhaltiger Konsum, kulturelle Vielfalt und nachhaltige Stadtentwicklung“(ebd.) aufbaut. Man möchte damit bewirken, mit Bildungsmaßnahmen gemäß der Agenda 21 Kapitel 36³¹, gegliedert in die drei folgenden Unterpunkte „Neuausrichtung der Bildung auf nachhaltige Entwicklung, Förderung der öffentlichen Bewusstseinsbildung und Förderung der Aus- und Fortbildung die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern“(ebd.).³² Ein sogenannter nationaler Aktionsplan zur UN-Dekade wurde in der 63. Hauptversammlung der UNESCO-Kommission in Deutschland erklärt, für dessen Umsetzung ein Nationalkomitee beauftragt wurde (vgl.ebd).

²⁹ URL:<http://www.bne-portal.de> (Zugriff am 18.9.2012)

³⁰ URL:<http://www.bildungsdekade.at> (Zugriff am 18.9.2012)

³¹ URL:http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf (Zugriff am 21.9.2012)

³² URL:http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung_1021.htm (Zugriff am 21.9.2012)

Die Deutsche UNESCO-Kommission fordert alle Verantwortlichen in Bund, Ländern und Gemeinden sowie interessierte Institutionen der Wirtschaft, Einrichtungen von Forschung und Lehre und der Zivilgesellschaft auf, sich zu einer 'Allianz Nachhaltigkeit lernen' zusammenzufinden, um einen gemeinsamen Aktionsplan für die Dekade zu entwickeln und Programme und Koordinationsmechanismen für dessen Umsetzung zu schaffen.³³

Die UN-Dekade ist Ausdruck einer globalen Notwendigkeit, welche als eine Aufforderung zur bildungspolitischen Handlung zu verstehen ist. Hier öffnet sich ein breites Feld für AkteurInnen, die zu einer Zusammenarbeit aufgefordert sind, meint Ute Stoltenberg in ihrem Vortrag bei der dreitägigen Tagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung konkret“, an der ich Ende März 2006 teilnahm und die mündlich vorgetragenen Statements handschriftlich mitskizzierte. Meinen Aufzeichnungen zufolge, sieht Stoltenberg Bildung für nachhaltige Entwicklung als die Antwort auf gesellschaftliche Problemlagen. Sie sieht das Konzept keineswegs als diffus, wie einige beklagen, allerdings bemängelt sie, dass Menschenwürde sowie Menschenrechte noch nicht eingebunden wären in den laufenden Diskurs. Sie gab zu verstehen, dass es primär um Zukunftsfähigkeit ginge. Zukunftsfähigkeit verlange allerdings ihrer Meinung nach ein neues Leitbild, an dem sie sich orientieren könne. Ute Stoltenberg spricht von einem fehlenden jedoch unumgänglichen sogenannten „ethischen Leitbild“, an dem man sich orientieren solle im Falle einer stattfindenden Kooperation. Im Tagungsband von Bildung für Nachhaltigkeit konkret. Die UN-Dekade gemeinsam gestalten, die von 29. - 31. März 2006 in Kaprun stattfand, ist nachzulesen, dass Ute Stoltenberg von drei ethischen Grundforderungen in Bezug auf nachhaltige Entwicklung ausgeht. Zum einen ist das die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen, zum anderen

³³ URL:http://www.artec.uni-bremen.de/files/aktuelles/Behrens_Entwicklungslinien.pdf (Zugriff am 21.9.2012)

die Herstellung sozialer Gerechtigkeit und zum dritten die Gewährleistung von politischer Partizipation (vgl. Stoltenberg 2005:91). „Bildungskonzepte sind immer Antworten auf gesellschaftliche Problemlagen – besser auf die Art, wie gesellschaftliche Problemlagen öffentlich wahrgenommen werden“ (ebd.:65). „Alle Bildungsprozesse und Institutionen orientieren sich an einem Leitbild, das nicht nur in unseren Ländern inzwischen unbestritten ist: am ethischen Leitbild von Demokratie und Menschenwürde“ (ebd.:66). Es wird der Anspruch erhoben, wieder vordergründiger mit den Inhalten der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu arbeiten, sowohl lokaler, nationaler, regionaler und internationaler Ebene. Verantwortlich sind alle vier Ebenen. Im lokalen Bereich steht vor allem Zusammenarbeit von Zivilgesellschaft, NGOs, Familien, Verwaltungen, Jugend- und Glaubenseinrichtungen, Medien und schließlich und endlich jeder Einzelne, die Einbeziehung von benachteiligten Gruppen in das Geschehen ist vordergründig, genauso wie das Einbringen indigenen Wissens, das auf lokaler Ebene von großer Bedeutung ist. Auf der nationalen Ebene sind Regierungen, Ministerien, Universitäten und Bildungsnetzwerke aufgefordert, ihre Arbeit liegt darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, Visionen weiterzugeben, Budget bereitzustellen, und die Öffentlichkeitsarbeit sind Aufgaben auf der nationalen Ebene. Auf regionaler Ebene sollen fünf von der UNESCO auserwählte Regionen Modelle austauschen und damit einen europäischen Beitrag zu einer Weiterentwicklung der BiNE leisten. Auf internationaler Ebene arbeitet die UNO, die sich den Auftrag auferlegt hat, Impulse für die Staaten zu setzen, die mit den Inputs der UNO weiterarbeiten.

Die UNO greift allerdings in nationale Angelegenheiten nicht ein (vgl. Linder 2007:17f). Was die UNO im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung an Aufgaben wahrzunehmen und zu realisieren hat, soll in einem kleinen Streifzug angeführt werden:

- *einen gemeinsamen politischen Willen mobilisieren*
- *Internationale Sichtbarkeit schaffen*
- *Institutionelle Partnerschaft herstellen*
- *Ressourcen mobilisieren*
- *die Bedeutung von Bildung stärken*
- *den Austausch fördern*
- *den Prozess beobachten (ebd.)*

5.2.4 UN-Dekade und Umsetzung

Die UNESCO unterteilt die Umsetzung der Dekade-Ziele in sieben Teil-Strategien. Ich halte mich dabei an die Ausführungen von Linder (2007):

Advocacy and Vision Building

Der Fokus liegt in diesem Punkt bei den Zielvorstellungen und der Transparenz in den Medien. Das Fundament gibt die Agenda 21 vor und darauf aufbauend sollen Leitbilder konzipiert werden (siehe Stoltenbergs „ethisches Leitbild“, Anm. AH)

Consulting and Ownership

Die Gemeinschaft soll Verantwortung übernehmen und möglichst alle AkteurInnen in den Prozess integrieren.

Partnership and Networks

Zu vernetzten und Netzwerke zu bilden sowie die Zusammenarbeit verschiedenster Institutionen zu ermöglichen und die Zusammenarbeit

unterschiedlichster Teilbereiche zu fördern (Wirtschaft mit Umwelt, soziale Einrichtungen mit der Wirtschaft und der Zivilgesellschaft etc.)

Capacity Building and Training

Ausbildung und Qualifikation im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung werden in dem Punkt fokussiert.

Research and Innovation

Forschung und Innovation sind dafür da, für neue Strategie-Entwicklung für zukünftige Herausforderungen.

Scenario Development

Mit einer Vorausschau einer möglichen späteren Entwicklung einer Region, will man die zum Scheitern verurteilten Initiativen unterbinden.

Information and Communication Technologies

Hiermit sind die Werkzeuge und Hilfsmittel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gemeint, mit denen man allen Menschen Zugang zur Technologie verschaffen sollte.

Monitoring and Evaluation

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein ständiger Prozess, der an jeweilig neue Herausforderungen unumgänglich ständig neu angepasst werden muss. Der Evaluation und dem Monitoring kommt hierbei ein besonderer Stellenwert zu. Geeignete Strukturen zu schaffen läge bei der Verantwortung der Mitgliedsstaaten, damit die Prozesse auf demokratischem Wege ablaufen können, um Dokumente öffentlich bedienen zu können. Jeder, die internationalen Vereinbarungen ernst nehmende Mitgliedstaat, ist dazu angehalten, eine entsprechende Infrastruktur einzurichten und demzufolge auch Personal und Mittel bereitstellen (vgl. Linder: 19f).

Ein Beispiel zur Umsetzung

Der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen, VENRO, setzt sich in einem Bericht mit dem Titel „Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung - Lernen für eine zukunftsfähige Welt“ (Seitz;Schreiber 2005) gezielt mit der vorliegenden Thematik auseinander. Ich wurde auf dieses Paper durch Kontaktaufnahme mit Gerhard de Haan in Hinblick auf mein Interesse an Organisationen, die sich auf die Nord-Süd-Problematik stützen und sich zum Ziel setzen, eine Kooperationsbasis bzw. einen Dialog zwischen dem Norden und dem Süden zu fokussieren, aufmerksam gemacht. Die Beteiligung von VENRO an der Dekade ist vor allem von den Anliegen geleitet

- *das Leitbild einer global zukunftsfähigen Entwicklung in unserem Bildungswesen wirkungsvoll zu verankern*
- *die globale und entwicklungspolitische Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich zu akzentuieren, und*
- *die Mitwirkungsmöglichkeiten der zivilgesellschaftlichen Organisationen und Initiativen bei der Umsetzung der Dekade zu stärken (VENRO-Arbeitspapier Nr. 15 2005)*

Die Schwerpunktsetzung bei VENRO und seinen Mitgliedsorganisationen liegt in einigen Schwerpunkten, die sie sich gesetzt haben. Zum einen geht es ihnen um den Menschen und ihn zu stärken und die Armut zu bekämpfen in Zusammenhang mit einer Förderung der nachhaltigen Entwicklung. Der nächste Punkt umfasst eine gerechte Gestaltung der Globalisierung. In einem dritten Punkt spricht man von der internationalen Solidarität bzw. einer weltbürgerlichen Verantwortung, die gestärkt werden soll, im vierten Punkt geht es darum, das Ziel zu verwirklichen, dass alle Menschen einen Bildungszugang haben, als nächsten Punkt wird die Bewahrung der kulturellen Vielfalt und der Förderung der interkulturellen Verständigung erwähnt und im letzten Punkt legt man den Fokus auf die Friedenssicherung und auf eine gewaltfreie Konfliktbewältigung.

VENRO setzt sich daher für eine deutlichere Akzentuierung der globalen Perspektive, der Bezüge zu Menschenrechten sowie der internationalen Gerechtigkeit und interkulturellen Verständigung im nationalen Aktionsplan der Dekade ein. Im Einklang mit den Vorgaben der UNESCO plädiert VENRO dafür, die Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Rahmen der weltweiten Bewegung für die Verwirklichung der Millenniums-Entwicklungsziele, die ich der UN-Kampagnen-Webseite entnommen habe (vgl. VENRO-Arbeitspapier Nr. 15 2005:2ff).

Die 8 Millenniumsentwicklungsziele (MDGs) ³⁴

Ziel 1: Bekämpfung extremer Armut und Hunger

Ziel 2: Primarschulbildung für alle

Ziel 3: Gleichstellung der Geschlechter/Stärkung der Rolle der Frauen

Ziel 4: Senkung der Kindersterblichkeit

Ziel 5: Verbesserung der Gesundheitversorgung der Mütter

Ziel 6: Bekämpfung von HIV/AIDS, Malaria und anderen Krankheiten

Ziel 7: ökologische Nachhaltigkeit

Ziel 8: Aufbau einer globalen Partnerschaft für Entwicklung (ebd.)

zu verorten, da diese den zentralen Handlungsrahmen für die globale Politik am Beginn des neuen Jahrhunderts darstellen (VENRO-Arbeitspapier Nr. 15, 2005: 2). VENRO stellt fest, dass die Welt nicht auf Kurs wäre, weder im Hinblick auf die Vereinbarungen der Agenda 21, noch im Hinblick auf die Verwirklichung der Millenniums-Entwicklungsziele. Der ehemalige UN-Generalsekretär Kofi Annan stellte nach der ersten Dekade nach Rio mit Bedauern fest, dass man mit den Zielen langsamer fortschreitet als angenommen ja sogar in manchem Bereichen seien Rückschritte zu beobachten:

Progress towards the goals established at Rio has been slower than anticipated and in some respects conditions are worse than they were then years ago (VENRO 15 2005:6).

³⁴ URL:<http://www.un-kampagne.de> (Zugriff am 21.9.2012)

Dies gilt nicht nur für den globalen, sondern speziell auch für den deutschsprachigen Kontext, denn in Österreich sieht es mit der Umsetzung keineswegs um besser aus, man werfe lediglich einen Blick auf Kampagnen wie beispielsweise die 0,7 Kampagne der Südwind-Agentur in Österreich, die ähnlich traurig abschneidet.

5.3 GLOBALES LERNEN³⁵

5.3.1 Inhalt Globalen Lernens³⁶

Die künftige gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung wird weitgehend davon abhängen, wie Bildung in einer vernetzten Welt vollzogen wird. Angesichts der Dynamik des sozialen Wandels und der Globalisierung der Lebenswelten (Interkulturalität) ist eine neue Lernkultur vonnöten. Globales Lernen ist ein Bildungskonzept, das umfassend die Zukunftsfragen einer „Weltgesellschaft“ reflektiert (Maastrichter Erklärung, 2002).

In einer Zeit des globalen Wandels und der damit einhergehenden gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung, ist ein Verständnis für globale Prozesse und Zusammenhänge ein unverzichtbarer Bestandteil jeder Allgemeinbildung. Eines dieser in letzter Vergangenheit entwickelter Ansätze zur „Entwicklung menschlichen Bewusstseins hinsichtlich

³⁵„Globales Lernen ist nicht mit interkultureller Erziehung und auch nicht mit Entwicklungspädagogik zu verwechseln. Vielmehr nimmt es Impulse aus diesen Bereichen auf und stellt deren Zusammenhänge, Überschneidungen und gemeinsamen Grundsätze unter die inhaltliche Zielperspektiven Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit, ohne damit die Eigenständigkeit und Bedeutung dieser verschiedenen pädagogischen Zugänge zu bestreiten“ (Forghani 2001:pagim). Auch Bühler (1996) unterscheidet diese beiden Konzepte wesentlich. Er versteht sowohl *Globales Lernen* als auch *Interkulturelles Lernen* jeweils als eigene Konzepte.

globalverträglicher und globalverantwortlicher Denkstrukturen, Wertvorstellungen und Lernformen“ (Maastrichter Erklärung 2002) ist *globales Lernen*.

*Die Dynamik des sozialen Wandels und der Globalisierung der Lebenswelten (Interkulturalität) fordert eine neue Lernkultur ein, ein Ansatz wäre der des globalen Lernen, welches als Bildungskonzept den Anspruch an sich stellt, Zukunftsfragen einer Weltgesellschaft umfassend zu reflektieren.*³⁷

Ob dies je möglich sein wird, ist zu hinterfragen (siehe Scheunpflugs Kritik weiter unten im Text). Die „Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen“ (2002), der ich einige Basisinformationen für dieses Kapitel entnehme, ist eine Übersetzung des BMZ aus dem Englischen und beinhaltet die Rahmenbedingungen für einen breiteren Einsatz globalen Lernens in Europa bis zum Jahre 2015. Sie definiert globales Lernen folgendermaßen:

*„Globales Lernen bedeutet Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt. Globales Lernen umfasst entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Menschenrechtserziehung, Nachhaltigkeitserziehung, Bildungsarbeit für Frieden und Konfliktprävention sowie interkulturelle Erziehung, also die globalen Dimensionen der staatsbürgerlichen Bildung“ (Maastrichter Erklärung 2002:2).*³⁸

³⁷ vgl. URL:<http://Diplomarbeit/DA/GLOBALES%20LERNEN%20-%20ein%20zukunftsorientiertes%20p%C3%A4dagogisches%20Konzept.htm> (Zugriff am 20.7.2012).

³⁸ Das ist die vom Nord-Süd-Zentrum des Europarats formulierte Definition des Begriffs "Globales Lernen" ("Global Education"), welche beim europaweiten Kongress zum Globalen Lernen, der vom 15. Bis 17. November 2002 in Maastricht stattgefunden hat. Sie diente dem Europäischen Rahmenkonzept als Grundlage.

Beschlossen wurde dies beim europaweiten Kongress über globales Lernen vom 15. bis 17. November 2002 in Maastricht. Grund dafür war „die Nachbereitung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung und die Vorbereitungen für die Dekade der Vereinten Nationen *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*“ (ebd.). Die Delegierten verpflichteten sich zu einer kontinuierlichen dialogischen Auseinandersetzung mit dem Süden über Form und Inhalt des Globalen Lernens. Im Anhang des siebenseitigen Dokuments wird auf Details zur Verstärkung und Verbesserung des Globalen Lernens hingedeutet. Die Konzepte vom *Globalen Lernen* sind trotz ihres weltweiten Anspruchs ein im wesentlichen immer noch ausschließlich westliches Programm, das zwar von einzelnen „Dritte-Welt“ – PädagogInnen gelernt hat, (besonders von Paulo Freire)³⁹ aber erst mit einer intensiveren Auseinandersetzung bzw. einem ernsthaft intensiveren Dialog wären richtig große Schritte getan. Wintersteiner (1999:304) erinnert an den Satz von Elise Boulding: 'Keine Gesellschaft kann die universelle soziale Ordnung schaffen oder durchsetzen'(ebd. zit. n. Boulding 1988a:75). Der weltweite inhaltliche Austausch wird noch zu einem unumgänglichen Prinzip werden müssen wenn wir eine vernetzende Zusammenarbeit möglich machen wollen. Neben anderen nachhaltigen Bildungsmodellen hat sich *globales Lernen* jüngst in den pädagogischen Diskurs eingebettet. Susanne Lin-Klitzing (1999) beschreibt das Konzept des Globalen Lernens und ich werde mich in meinen Ausführungen auf ihre Zusammenschau berufen. Globales Lernen ist ein junges Konzept, das erst ein wenig mehr als 20 Jahren als ein solches benannt wird. Es wird als offenes Konzept gesehen, das keine Endgültigkeit aufweist, Innovationen und Novellen können immer wieder hinzugefügt werden. Globales Lernen nimmt sich gemäß Lin-Klitzing Probleme und Chancen an, die sich aus der Globalisierung heraus entwickeln und möchte gerne Orientierung geben. Zukünftige Weltbürger sollten die Möglichkeit haben, Handlungskompetenz zu erwerben, es soll mit der Vermittlung von Inhalten des Globalen Lernens das nötige Bewusstsein für das Übernehmen von Verantwortung geschaffen werden. Der Inhalt Globalen Lernens

³⁹ Afrikanische und asiatische ForscherInnen bzw. die konkrete Schulsituation in diesen Ländern werden in der Literatur zum globalen Lernen, außer bei Hans Bühler, kaum jemals berücksichtigt

ergibt sich aus einem Bündel von Inhalten verschiedenster Richtungen wie beispielsweise „der Dritte-Welt bzw. entwicklungspolitischen, Umwelt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturellen Erziehung“ (ebd.). Globales Lernen stellt Zusammenhänge her und entwickelt Perspektiven für eine Zukunftsfähigkeit im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Lin-Klitzing hinterfragt genauso wie Weninger (2007), ob globales Lernen nicht einfach lediglich mit einem neuen Namen betraut wurde, sprich die Inhalte nicht schon in der bisherigen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit angedacht waren. Sie erwähnt dabei UNESCO und UNICEF, die seit Jahren mit dem Terminus *development education* ähnliche Thematiken bearbeiten (vgl. ebd.:130f). Die inhaltliche Vision einer gerechten, solidarischen und zukunftsfähigen Weltgesellschaft als Ziel des Konzeptes Globalen Lernens lässt sich als durchgängiger inhaltlicher roter Leitfaden erkennen. Neda Forghani macht darauf aufmerksam, dass durch „die zwingende Entwicklung zu einer Weltgesellschaft“ (Forghani 2001:9) neue Anforderungen an die Pädagogik gestellt werden, „da die herkömmliche Erziehung (...) der heranwachsenden Generation mit den notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten“ (Forghani 2001:1) nicht gerecht wird. Forghanis Plädoyer an die Schulen lautet daher, die jungen Menschen anstatt ausgehend von einem „vorherrschend nationalen Ethos mit einem menscheitsumfassenden Weltbürger-Ethos“ auszustatten (ebd:10), das wäre für unser Schulsystem eine Vermittlung eines ganz neuen Weltbildes, dafür müsste LehrerInnen vorbereitet werden, Schulbücher umgeschrieben und ein neues Unterrichtssystem geschaffen werden. Im anglophonen Sprachraum spricht man nun bereits seit knapp 35 Jahren von *global education*, Grund für die Entstehung des Begriffs war ein nie zuvor dagewesener anschwellender Globalisierungsdiskurs. Man versuchte mit dem Begriff der *global education* „die Gestaltung der Globalisierung im Kontext von moralisch, ethischen Zielen wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“ in ein pädagogisches Konzept zu packen (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005:471). In den Anfängen der 1990er Jahre, also knapp 15 Jahre später, kam der Begriff auch im deutschen Sprachraum in Verwendung, richtungsweisend hierfür war das Forum „Schule für eine Welt“ (vgl. Schule für

eine Welt 1996 bzw. ebd.). Ab Ende der 1980er Jahre gab es eine Forderung nach einem Unterrichtsprinzip „Entwicklungspolitik“ oder „globales Lernen“, dieses wurde allerdings 1992 vom zuständigen Bildungsminister zurückgewiesen (vgl. Hartmeyer 2003:37 sowie Hartmeyer 2005:22f). Inhaltlich kommt Weninger (2007) in ihrer Analyse zum Globalen Lernen zur Conclusio, dass hier nicht unbedingt von einem neuen Bildungsansatz die Rede ist, nichtsdestotrotz sind durch neue Machtstrukturen nach Ende des Kalten Krieges und durch fortwährende Globalisierungsentwicklungen, man nehme die Entgrenzung durch Medien als Beispiel oder im Allgemeinen die Beschleunigung nahezu aller Lebensprozesse, auch die wachsende Kommerzialisierung oder die abnehmende Werteorientierung sowie ungebremste kulturelle, soziale und ökologische Konflikte werfen neue Fragen auf und gebären täglich pädagogisch zu verwertende Inhalte, die man mit Globalen Lernen abdecken könnte. Man liest oftmals, globales Lernen sei die pädagogische Antwort auf globale nachhaltige Entwicklungsherausforderungen, das klingt beinahe so, als wäre globales Lernen eine Rezeptur für alle Weltprobleme, diese Formel bedarf sicher noch einer stärkeren Hinterfragung in zukünftigen Analysen. Geht man allerdings davon aus, dass globales Lernen eine inhaltliche Fortsetzung der traditionellen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wäre, dann müsste beim Globalen Lernen lediglich der Anspruch erhoben werden, Lernende adäquat über andere Lebenszusammenhänge in den Ländern des Südens aufzuklären bzw. die die Beziehung zwischen Nord-Süd-Beziehungen auf der Grundlage einer dualen Sichtweise zielgerichtet thematisch aufzubereiten. Globales Lernen aber verfolgt das Ziel, Polaritäten zu durchbrechen und beide Pole als Essenzen der weltweiten Vernetzung zu sehen. Darüber hinaus gibt es Wechselwirkungen lokaler, regionaler, globaler Ereignisse und Entwicklungen sowie jene Strukturen und Mechanismen über welche diese zueinander vermittelt werden. Weiter ist festzustellen, dass ein holistischer Zugang über die Pädagogiken der Umwelt- und Friedensbewegungen über den Nachhaltigkeitsdiskurs zu der Auffassung führte, dass „ein Bewusstsein für die globalen Auswirkungen auch scheinbar lokaler oder regionaler (Umwelt-)Probleme zu schärfen ist und dazu die Notwendigkeit

globaler Lösungen für derartige Problemlagen zu einem Leitmotiv macht. Die Entstehung von GL ist gemäß Seitz (2003:55) und Hartmeyer (2001) zusammenhängend mit „dem wachsenden Bewusstsein von der Vernetztheit und Einheit der Welt, der Stärkung multiperspektivischer und selbstgesteuerter Lernzugänge, der Anerkennung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung“ und „der Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität“ (Seitz 2003:37) zu betrachten. Kritische Stimmen werden wach, wenn es um eine „harmonisierte“ Weltgesellschaft geht, man stellt sich innerhalb der Nachhaltigkeitsdiskussion Fragen, konkrete Fragen hat Annette Scheunpflug, ob globales Lernen denn überhaupt möglich sei, ob unser Gehirn das alles schaffen einzuordnen, ob all diese globalen Themen nicht zu abstrakt seien für unser Vorstellungsvermögen, ob der Einzelne, also das Individuum nicht einer Überforderung ausgesetzt ist mit den Weltanliegen? Annette Scheunpflug (ist eine der WegbereiterInnen in der Bildungsforschung und nimmt sich der Erklärung des modularen Aufbaus unseres Gehirns mit gespeicherten Erfahrungen an, die wie ein Computer ein programmiertes Verhalten auf Abruf bereit stellen. Für die Globalisierung hat unser Gehirn noch keine sogenannten Module entwickelt, da noch keine Erfahrungen gespeichert sind, die Reaktion ist durch das missing link einer Anschaulichkeit eine unsichere. Die Nähe bietet mehr Verständnis als die Ferne. (vgl. Scheunpflug 1996). Es müssen demnach Erfahrungen gemacht werden, um Orientierungshilfen für uns offensichtlich ferne bzw. fremde Themen zu schaffen und bei genau diesen Orientierungshilfen und bei der Unterstützung um das Verständnis für die Vernetztheit unserer Welt setzt wiederum die Ganzheitlichkeit des Globalen Lernens an. Scheunpflug unterstreicht den Zukunftsgedanken und dass es um die Lebensqualität künftiger Generationen ginge. Politische Bildung und globales Lernen haben gemeinsame Interessen und gemeinsame Verantwortung zu tragen. Der Dialog ist gemäß Scheunpflug (1996) ein unverzichtbarer Baustein. Die folgende graphische Darstellung soll veranschaulichen, dass „globales Lernen“ neben dem Interkulturellen Lernen, der Friedenserziehung und der Umwelterziehung als ein Pfeiler die „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ stützt bzw. ausmacht. In der wissenschaftlichen

Auseinandersetzung ist man allerdings nicht ganz einig, inwieweit die vier Pfeiler vernetzt arbeiten und somit in Summe aufeinander aufbauend oder sich gegenseitig abdecken. Die Graphik zeigt deutlich, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als solches die vier oben genannten Teilkonzepte umfasst und daraus schließend als Oberbegriff zu verstehen ist.

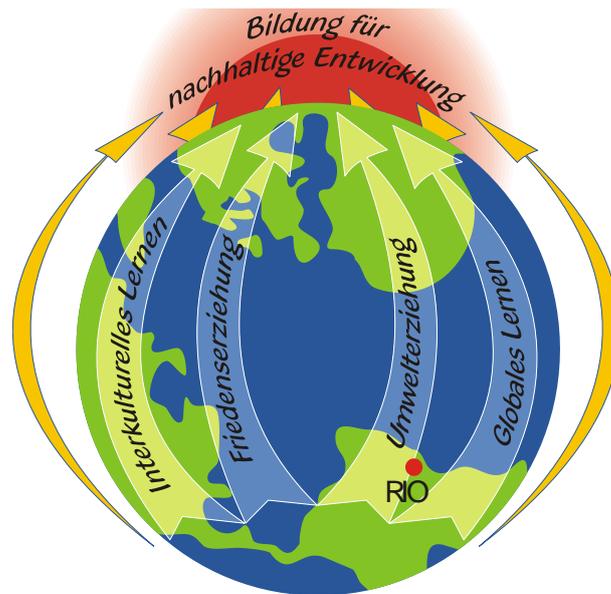


Abb. 2 Bildung für nachhaltige Entwicklung ⁴⁰

Das Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ versteht unter dieser noch nicht einheitlich verwendeten Begrifflichkeit des Globalen Lernens (im doppelten Wortsinne: weltweit und ganzheitlich). Globales Lernen hat die Aufgabe globale Perspektiven zu vermitteln, damit ein persönliches Urteilen möglich und ein daraus folgender Handlungspielraum eröffnet wird. Der Fokus liegt dabei nicht auf spezifischen Themenbereichen sondern es geht viel eher darum, einen globalen Zusammenhang für die Zukunft herstellen zu können - das Denken, Urteilen,

⁴⁰ URL:<http://www.globales-lernen.de/konzept/ppGlobalesLernen.ppt#281,7>, Folie 7
(Zugriff am 28.9.2011)

Fühlen und Handeln betreffend (vgl. Jona 1995:pagim). Es stellt sich die Frage, vor welchen Problemen die Menschheit steht? Konkret bedeute dies, dass die Vermittlung von Globalen Lehrinhalten auf einer weltweiten Ebene, das Denken in Zusammenhängen, die Erweiterung des Bildungszusammenhangs und die Verbindung von lokal und global basiert. Interkulturelles Lernen geht Schrüfers (2003) Ideen zufolge von einem direkten Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher Kulturen aus, also von einer multikulturellen Gesellschaft, während internationales Lernen zunächst von den nationalstaatlichen Grenzen ausgeht, globales Lernen ziele über Grenzen hinaus, dennoch würden Grenzen bestehen bleiben und nicht durchbrochen werden.⁴¹

Es ist nicht unwesentlich aus welcher Perspektive man die Welt betrachtet für weitere Schritte und gehen wir nun von den neuen Erkenntnissen der Kultur- und Sozialanthropologie aus, so sind laut Hannerz und Appadurai die Grenzen im herkömmlichen Sinne nicht mehr gegeben. Werner Wintersteiner meint diesbezüglich, „globales Lernen“ wäre häufig wie Trockenschwimmen. Im Grunde geht es um eine weltweite solidarische Zusammenarbeit vorerst innerhalb der eigenen Landesgrenzen, hierzu zählen beispielsweise interkulturelle Feste. Wintersteiner erwähnt die Gefahr, bei derartigen kulturellen Zusammenkünften in karikative Hilfsaktionen zu verfallen. Es geht hier darum, eine neue Qualität zu erreichen (vgl. Wintersteiner 2002). Es besteht die dringende Notwendigkeit eines Umdenkens und die Partner des Südens auch als solche zu betrachten, damit es zu einer gleichberechtigten Bildungsoffensive kommen kann und globales Lernen für alle im gleichen Maße als positiven Progress empfunden werden kann. Die Komponente des wie man miteinander in Dialog tritt ist dabei nicht unwesentlich. Auf wissenschaftlichem Gebiet gibt es seit einigen Jahren Ansätze zu einem die Kontinente umspannenden Dialog (vgl. Wintersteiner IN 25 Jahre ZEP: 203f).

⁴¹ Schrüfer 2003, S.7f zit. nach Haubrich 1988, Kross 1992.

Mit dem Konzept des Globalen Lernens, das auf die Weltgesellschaft ausgerichtet ist, will man neue Anforderungen an Bildung gerecht werden (VENRO 2000):

- lebenslanges Lernen
- globales Bewusstsein stärken
- mit Ungewissheit und Komplexität umgehen können
- selbst organisiertes Lernen
- werteorientiertes Handeln einüben
- multiperspektivische Betrachtungsweisen anwenden
- Schlüsselkompetenzen und Orientierungsfähigkeit statt enzyklopädisches Wissen

Globales Lernen wendet das Bildungsprinzip einer globalen und multiperspektivischen Betrachtungsweise auf entwicklungspolitische Themen an. Die Grundlagen des Globalen Lernens beruhen auf fünf Quellen (VENRO 2000):

1. Agenda 21 (1992)
2. KMK-Empfehlung Eine/Dritte Welt in Unterricht und Schule (1997)
3. „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen (VENRO 2000)
4. Bundestagsbeschluss „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2000)
5. Abschlusserklärung „Bildung 21 – Lernen für eine nachhaltige und gerechte Zukunft“

5.1.1 Globales Lernen und seine Ziele

„Globales Lernen versteht sich – in loser Anlehnung an ein Diktum von S. Bernfeld – als die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft. Globales Lernen reagiert damit auf die Lernherausforderungen, die sich mit der zunehmenden Globalisierung der Welt ergeben.“⁴²

Klaus Seitz sieht globales Lernen „als die Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung im Sinne einer Integrationsformel für den Versuch der Zusammenführung von entwicklungspolitischer Bildung, Umweltbildung und interkulturellem Lernen“ (Seitz 2002:47). Menschen werden ermutigt selbst MitgestalterIn der Weltgesellschaft zu sein und im Zuge ihres persönlichen Lernprozesses ihren Teil der Verantwortung für unsere gemeinsame Zukunft zu übernehmen. Ziel ist, ein neues Denken in unser Bewusstsein zu bekommen, um die Fähigkeit zu erlangen, lokales Handeln mit globalen Anforderungen zu verknüpfen (vgl.ebd). Man muss die weiteren Entwicklungen verfolgen, ob und wie sich der Ansatz globales Lernen in der Bildungslandschaft zu etablieren vermag, oder ob diese im Rahmen der UN-Dekade vorherrschende Konzeption der "Bildung für nachhaltige Entwicklung" stärker in den Vordergrund tritt und den Begriff damit möglicherweise verdrängt. Die Probleme bleiben die gleichen, ganz gleich von welchem Konzept der Anspruch erhoben wird, für sie eine Lösung zu finden.

⁴² Scheunpflug, Annette: Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in:
URL: <http://www.jsse.org/nachhaltigkeit/scheunpflug.htm> (Zugriff,23.6.2009)

Globaler Würfel

Nikolaus Schröck, Annette Scheunpflug

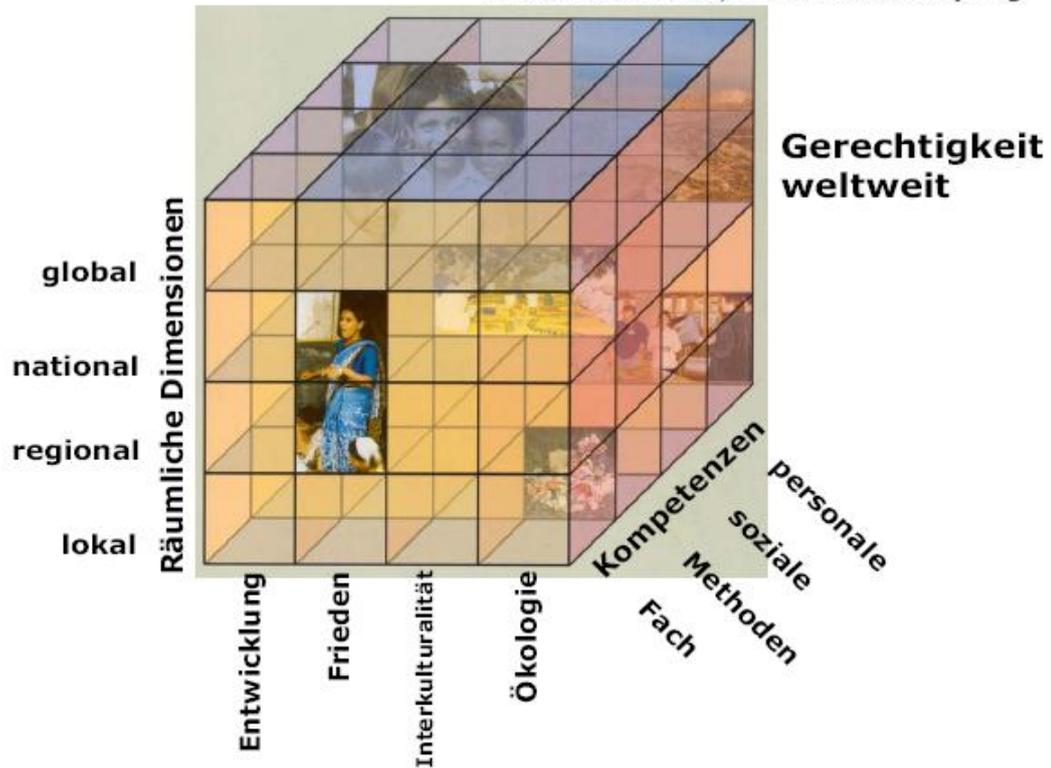


Abb. 3 Skizze des Globalen Würfels (Scheunpflug/Schröck 2000)

Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck (2000) haben den Versuch unternommen, die Gesamtheit der Inhalte des Globalen Lernens in einen sogenannten „Globalen Würfel“ zu packen, um diese in Form einer Graphik anschaulicher zu machen. Man möchte damit, SchülerInnen mit zukünftigen Schlüsselqualifikationen vertraut machen. Themen wie Globalisierung, Entwicklungen wie Bevölkerungswachstum und Ressourcenverbräuche, sozialer Wandel von Fremden und Vertrauten etc. Wenn man den Würfel nun genau betrachtet, so kommt die Dreidimensionalität zum Vorschein, die im globalen Zusammenhang nichts anderes veranschaulichen soll, als das Zusammenspiel der drei Handlungsebenen der Themen, der räumlichen Dimension und der Kompetenzen, mit denen PädagogInnen in ihrem Schulalltag sich konfrontiert sehen.

Räumliche Dimensionen

Lokale Ebene:	mein ganz persönliches Umfeld, wie sehe ich z.B. dieses Problem, wie stehe ich zu dem Thema, habe Einblick und Handlungsmöglichkeiten
Regionale Ebene:	d.s. Gemeinde, Schule, Verwandten- u. Bekanntenkreis etc. habe Einblick und Handlungsmöglichkeiten
Nationale Ebene:	Staat bzw. Europa auf dieser Ebene kann ich nur noch forschen, bin auf Bücher, Zahlen, Daten, Fakten angewiesen und habe persönlich keinen Einblick und auch keine persönliche Handlungsmöglichkeiten mehr
Globale Ebene:	weltweit auf dieser Ebene kann ich persönlich nichts mehr nachvollziehen, kann nur noch mit vorhandenen Zahlen, Daten und Fakten Vergleiche ziehen. Dennoch wichtige Dimension, immer wieder mitdenken!

Kompetenzen

Fach Kompetenz:	Wissen – Verstehen – Urteilen, Fakten, Regeln, Begriffe, Argumente durchschauen, Maßnahmen beurteilen, Zusammenhänge erkennen
Methoden Kompetenz:	selbständige Bearbeitung komplexer Themen, Exzerpieren, nachschlagen, planen, gestalten
Soziale Kompetenz:	Grundlagen der konfliktfreien Kommunikation, Kooperieren, zuhören, begründen, argumentieren, fragen diskutieren, solidarisch handeln, präsentieren, Einüben einer differenzierten Sprache, Umgang mit Nichtverstehen, Fragehaltungen, Sensibilität für unterschiedliche Körpersprachen
Personale Kompetenz: (Persönlichkeit, Werte)	Selbstvertrauen, Aufbau von Werthaltungen Üben von Toleranz, Identifikation, Engagement, Empathie – Fähigkeiten, Widersprüche und Unsicherheiten aushalten

Abb. 4 Handlungsebenen der Themen

Die vier Themenfelder Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden lassen sich auf die sachliche Dimension festmachen. Sachgebiete wie beispielsweise Weltbevölkerung, soziale Entwicklung, Wirtschaft, Handel und Konsum, Völker, interkulturelle Begegnungen, Migration, Diskriminierung, weltweite Lebensbedingungen, die Situation von Frauen und Kindern, Ernährung, Bildung Ökologie und Nachhaltigkeit, Menschenrechte, Frieden und viele andere Thematiken sind in diese Dimension einzuordnen (vgl. ebd.:pagim). Auch themenübergreifend kann an den Themen gearbeitet werden, so ist beispielsweise das Erarbeiten des Fremden-Themas im interkulturellen Bereich in Kombination mit der Friedensthematik möglich. Scheunpflug (2000) macht darauf aufmerksam, dass PädagogInnen dazu aufgefordert sind, Lehrinhalte vernetzt und themenübergreifend zu vermitteln, denn es kommt darauf an, die Verflechtungen visibel zu machen mit dem zentralen Anliegen der entwicklungsbezogenen

Bildungsarbeit mit dem Fokus auf soziale Gerechtigkeit (vgl. *Scheunpflug 2000:154*). Globales Lernen will Themen wie soziale Gerechtigkeit behandeln und hierbei die räumlichen Dimensionen auf „lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene“ (ebd.) genauer anschauen. Die Kompetenzen sollen auf personaler, methodischer, sozialer und sachlicher Ebene angestrebt werden.

5.3.3 Kritik zum „Globalen Lernen“

Globales Lernen ist trotz eines weltweiten Anspruchs ein im Wesentlichen immer noch ausschließlich westliches Programm, das zwar von einzelnen „Dritte-Welt“ – PädagogInnen⁴³ (vgl. Wintersteiner 1999: 304) gelernt hat, aber erst in einem wesentlich intensiveren Dialog mit diesen zu einem wirklich globalen Konzept werden könnte. (...) Die Geschichte der Welt-Vorstellungen zeigt (ebd. zit. n. Wette 1989), dass globale Konzepte immer Weltmachtsansprüche zum Ausdruck brachten, um den eigenen Herrschaftsbereich und seine mögliche Ausweitung ins Auge zu fassen. Der Diskurs der Globalität spricht die Sprache der Herrschaft. Diese Tendenz zum Herrschaftsanspruch macht auch vor der Pädagogik nicht halt.

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. Sie wird ihm umso leichter erliegen, je weniger sie selbstreflexiv und kritisch gegenüber den eigenen Begriffen ist (ebd).

⁴³ Vor allem von Paulo Freire; afrikanische und asiatische ForscherInnen bzw. die konkrete Schulsituation in diesen Ländern werden in der Literatur zum Globalen Lernen, außer bei Bühler kaum berücksichtigt.

Wintersteiner geht im Folgenden auf Hans Böhlers prägnante Fragestellung ein, die Skepsis in den Raum wirft:

„Wird „globales Lernen“ zu einem wichtigen Element zur Legimitation weltweiter „kultureller Hegemonie“? Oder kann „globales Lernen“ die Hoffnung auf eine Kultur des Friedens stärken? Kritik wird in dieser Fragestellung von Werner Wintersteiner an dem deutschen Pädagogen Wolfgang Klafki geübt, der es für notwendig hält, „den Lehrplänen der Schulen aller Staaten und Gesellschaften einen Block von international bedeutsamen Rahmenthemen festzulegen (...). Die Themen dieses Unterrichtsblockes betreffen epochaltypische Schlüsselprobleme der modernen Welt, und müssten den gemeinsamen Inhalten Kern internationaler Erziehung bilden“ (ebd. zit. nach Klafki 1993:21). Dieses Weltgeltung beanspruchende Konzept wird dann am deutschen Beispiel exemplifiziert und begründet, ohne dass seine Übertragbarkeit auf andere Länder überhaupt nur diskutiert würde. Wintersteiner kritisiert diese Herangehensweise Klafkis folgendermaßen, als dass der globale Anspruch nicht einmal in Ansätzen eingelöst würde. Schon allein die Idee, die Behandlung der Schlüsselprobleme durch eine Lehrplanbestimmung festzulegen, setzt ja die (hier diskutierte) Verallgemeinerung unserer (europäischen) Lehrplankultur voraus, so Wintersteiner. Wintersteiner kritisiert weiter, Klafki sehe nicht, dass er den Eurozentrismus, den er offensichtlich bekämpfen will, gerade durch die Art seines Herangehens reproduziere. Obwohl sich der Vorschlag Klafkis als weltweites Konzept ausgibt, geht er ausschließlich von der deutschen Situation und ihren Spezifika aus. Der für meine Arbeit ausschlaggebende Kritikpunkt an Klafkis Thesen ist, dass er keine Fragen der Pädagogischen Zusammenarbeit mit Ländern des Südens aufwirft. An eine diskursive Entwicklung von Themen bzw. von Positionen und Vorschlägen denkt Klafki nicht. Ein Dialog über die Probleme, die alle betreffen, aber in äußerst unterschiedlicher Weise, ist bei ihm nicht vorgesehen. Hans Bühler (1996) wird für meine Arbeit eine wichtigere Komponente einnehmen, da er im Gegensatz zu Klafki mit über jahrzehntelanger praktischer Erfahrungen mit Globalem Lernen in Europa, im Nahen Osten und in Afrika verfügt und dennoch die sensible Frage in den Raum wirft, ob in einer weltweiten Anstrengung aller an schulischer Bildung

Interessierten ein globales Fundament an gemeinsamen Werten formuliert werden kann, das auf jeden Fall durch jeweils spezifische regionale Addita zu vervollständigen wäre“ (1996:45), ist die Frage für Klafki bereits gelöst und durch eigene Kraftanstrengungen erledigt (Wintersteiner 1999:305ff). Für Neda Forghani⁴⁴ „ist globales Lernen der pädagogische Ausdruck einer Bewusstseinsentwicklung hinsichtlich der Planetarisierung der menschlichen Gesellschaft, insofern stelle globales Lernen eine willkommene, vielversprechende, notwendige und zeitgemäße pädagogische Neuorientierung entsprechend der vorläufigen weltgesellschaftlichen Veränderungen dar“ (ebd.). Globales Lernen ist möglicherweise wie Seitz (2002) feststellt, eine Weiterentwicklung der historisch älteren Programme einer Erziehung zur globalen Verständigung oder einer weltbürgerlichen Pädagogik. Das Problem ergibt der oft nicht vorhandene Rückschluss auf soziologische Befunde, was auch zukünftig einen Anspruch darstellt, sich auf eine soziologische Präzisierung dessen einzulassen, denn so wie Seitz (2002:11) konstatiert, ist es „soziologische Aufklärung unverzichtbar, um das Zukunftsprogramm eines Globalen Lernens aus der Nische einer folgenlosen Postulat- oder Gesinnungspädagogik herauszuführen“. Auch mein Schluss ist es, dass es unumgänglich ist, soziologische Modelle mit pädagogischen zusammenzufügen, denn es ist nicht geklärt, ob wir uns derzeitig bereits in einer Weltgesellschaft befinden oder wir uns erst zu einer entwickeln. Hier liegen unterschiedliche Auffassungen auf (weiterführend bei Seitz 2002:56ff) (bzw. siehe 4.1.1 in der vorliegenden Arbeit).

⁴⁴ URL:<http://www.baobab.at> (Zugriff am 25.8.2012)

VI. PERSPEKTIVENWECHSEL DURCH BILDUNG UND DIALOG

Durch Bildung, Partizipation und einer Dialogbereitschaft wird es uns möglich sein in Zukunft mit globalen Prozessen auf einen Perspektivenwechsel zu treffen und dadurch auf einem dialogisierten Weg weltweit auf andere zuzugehen. Globales Lernen wird einen Teilaspekt dazu beitragen können, was aber auffällt, ist, dass man immer wieder von einer zukunftsfähigen Bildung spricht, wieso nicht von einer gegenwartsfähigen? Im Sinne Erich Frieds, der einst meinte „Wer will, dass die Welt so bleibt, wie sie ist, will nicht, dass sie bleibt.“⁴⁵ Und diesem Gedanken anschließend, ist es im Sinne Karl Jaspers (zit. n. Freire 1974:10) „Man existiert nur in Beziehung zu anderen, die ebenfalls existieren, und in der Kommunikation mit ihnen“. Und um diese Kommunikation zu schaffen, müssen alle auf gleicher Augenhöhe sein, das hat uns Freire gelehrt. Schreiner(2008:10) spricht im Zusammenhang mit einer neoliberalen Ideologie von einem „naturegebenen Schicksal“ in Verbindung mit der aktuellen Gesellschaftsordnung von einer Bildung, die die Menschen dazu anhält, weiterhin mit einer in Unterdrücker und Unterdrückte geteilten Weltordnung einverstanden zu sein. „Autonom statt angepasst und untergeordnet, soll die Ausgangslage jedes menschlichen Individuums sein“(ebd.). „Das Wort, dass das Wesen des Dialogs ausmacht, bestimmt die elementare Weise, menschlich zu existieren, weil es die Welt „benennt“ und sie verwandelt, indem seine Bedeutung das andere „Ich“ zum Verstehen und zur Kommunikation anstiftet. Dialog ist eine existentielle Notwendigkeit“ (Freire 1973:95).

Ich schließe mit Freires Wort:

Ein wirkliches Wort sagen, heißt daher, die Welt verändern (ebd:93)

⁴⁵ URL:<http://www.oekologisches-papier.com> (Zugriff am 15.9.2012)

VII. FAZIT

Was tragen diverse im deutschsprachigen Raum aktuell diskutierte nachhaltige Bildungskonzepte wie globales Lernen, interkulturelles Lernen, Befreiungspädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Vernetzung von Nord-Süd bei? Es ist so, dass alle zumindest so tun, als würde es ihnen um das Gleiche gehen, nämlich um ein zukunftsfähiges Miteinander, was dann konkret jedes einzelne Konzept dazu beitragen kann, ist sehr gut anzuschauen, und wie weit Inhalte umsetzbar und tragfähig sind. Meine literarische Zusammenschau hat ergeben, dass sich noch sehr viele Uneinigheiten gegenüber Ziele und Umsetzungen in der Thematik um globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung ergeben, so diskutiert man beispielsweise zur Thematik des globalen Lernens immer noch um einen normativen Ansatz bzw. um die politische Arbeit. Der in meinem Textkorpus erarbeitete Inhalt nachhaltigen Bildungskonzepte legt im Wesentlichen nicht von vornherein die Vernetzung von Nord-Süd ins Zentrum bzw. ihres gegenwärtigen Fokus darauf, allerdings in eine Zukunftsfähigkeit. Demzufolge gibt Seitz (2003) an, globales Lernen wäre „mit wachsendem Bewusstsein von der Vernetzung und Einheit der Welt, der Stärkung multiperspektivischer und selbstgesteuerter Lernzugänge, der Anerkennung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung und der Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität“ (ebd.:55) geprägt. Die Diskussion liegt nach wie vor einem Paradigmenstreit zu Grunde, da sich zwei Positionen wesentlich unterscheiden. Alsbrand/Scheunpflug (2005:473) gehen einem system- und evolutions-theoretischen Grundgedanken nach, man versucht Zukunftsszenarien zu prognostizieren, indem man sich zur Aufgabe macht, sich auf die Zukunft vorzubereiten, sich den Umgang mit Komplexität anzueignen bzw. entsprechende Kompetenzen zu erwerben (vgl.ebd.).

Bei einer systemtheoretischen Interpretation von Globalisierung wird Komplexität ins Zentrum gerückt und versucht, eine lerntheoretische argumentierte Nahbereichsorientierung mit dem „Einüben abstrakten Denkens und einer abstrakten Sozialität“ (ebd.:475) zu verbinden. Lernen wird als individueller Prozess gefasst, der lediglich angeregt, nicht aber determiniert werden soll. Ich denke ein Vernetzen wäre ein gegenwartsbezogener Gedanke, alles was man als Vorbereitung auf die Zukunft betrachtet ist kein tatsächlicher Tatbestand, kein Prozess, der bereits in Arbeit ist. Mir fehlt in den diversen Modellen, das zeitliche Hier und Jetzt, das uns den Auftrag erteilen würde, jetzt und sofort zu handeln. Man verschiebt gerne auf morgen und übermorgen, bereitet Generationen auf die Zukunft vor, von denen dann in Folge mit ihrer Weltoffenheit als Weltbürger erwartet wird, dass sie sich möglicherweise mit Menschen aus anderen Teilen der Welt vernetzen und kooperieren, durch die fortschreitende Technologie wird die Welt immer kleiner und übersichtlicher, Vernetzung muss dann nicht mehr zum Thema gemacht werden, weil die Konfrontation mit dem Anderen unmittelbar da ist, ob nun auf persönlicher oder viel mehr auf virtueller Ebene. Meine Conclusio wäre, die Weltgesellschaft als solche zu untersuchen, um zu schauen, wo es mangelt, was es braucht, um vernetzt denken zu lernen, denn meiner Ansicht nach, ist es unumgänglich, dies am besten heute als morgen zu realisieren, jedes Individuum in seinem sozialisierten Umfeld. Im Zusammenhang dazu verweise ich auf Hartmeyer (2001:37), der ebenfalls an die Pädagogik appelliert, ihre Herausforderung wahrzunehmen, nämlich alltägliche Erfahrungen von Globalität durch Kommunikationstechnologien, internationale Migration oder Kontakt mit Waren aus aller Welt, zusammengefasst alle beliebigen Themen mit Einbeziehung der globalen Dimension zu bearbeiten, gut wäre eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Soziologen und Sozialanthropologen, die gesellschaftsanalytische Inputs beipflichten könnten, denn wir sind mitten drin, im globalen Wandel (vgl. ebd).

INTERNETRESSOURCEN

URL:<http://www.baobab.at>, BAOBAB GLOBALES LERNEN

URL:<http://www.bildungsdekade.at>

URL:<http://www.bne-portal.de>, BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG,
WELTDEKADE.

URL:<http://www.globaleslernen.at>, THE AUSTRIAN PLATTFORM FOR GLOBAL LEARNING

URL:<http://www.globaleducationweek.at>, NORD-SÜD-ZENTRUM DES EUROPARATES

URL:<http://www.globaleducation.ch>, BILDUNG UND ENTWICKLUNG, SCHWEIZ

URL:<http://www.globlern21.de>, INITIATIVE GLOBALES LERNEN, DEUTSCHLAND

URL:<http://www.komment.at>, GESELLSCHAFT FÜR KOMMUNIKATION, ENTWICKLUNG
UND DIALOGISCHE BILDUNG

URL:<http://www.learnline.nrw.de>, BEDARFSENTWICKLUNG/BILDUNGSBEREICH

URL:<http://www.lebensministerium.at>, LEBENSMINISTERIUM.

URL:<http://www.nachhaltigkeit.info>, LEXIKON DER NACHHALTIGKEIT

URL:<http://www.oneworld.at>, SÜDWIND-AGENTUR

URL:<http://www.pfz.at>, PAULO FREIRE ZENTRUM

URL:<http://www.paulofreire.de>, PAULO FREIRE INSTITUT DEUTSCHLAND

URL:[http://www.sein.de/gesellschaft/zusammenleben/2011/welt-im-wandel--den-
traeumer-erwecken.html](http://www.sein.de/gesellschaft/zusammenleben/2011/welt-im-wandel--den-traeumer-erwecken.html)

URL:<http://www.un.org>, UNITED NATIONS ORGANISATION

URL:<http://www.uncsd2012.org>, RIO+20, UNITED NATIONS CONFERENCE ON
SUSTAINABLE DEVELOPMENT

URL:<http://www.unesco.at>, UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND
CULTURAL ORGANISATION

URL:<http://www.youtube.com>, A CONVERSATION WITH PAULO FREIRE

URL:<http://www.youtube.com>, THE HEART OF PAULO FREIRE

URL:<http://www.youtube.com>, FORUM D'AVIGNON 2010 WITH ARJUN
APPADURAI

URL:<http://www.youtube.com>, WRITING AND READING WORLD FUTURES: GLOBAL
SCENARIOS AS TEXTS AND TRANSNATIONAL CULTURAL PHNOMENA, ASIA RESEARCH
INSTITUTE OF SINGAPOR 2011WITH ULF HANNERZ

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1 Agenda 21 Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	72
Abb. 2 Bildung für nachhaltige Entwicklung	91
Abb. 3 Globaler Würfel	95
Abb. 4 Handlungsebenen der Themen	96

BIBLIOGRAFIE

AGENDA 21, Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, Juni 1992

URL:http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf, S.329-337.

ALBROW, Martin

1998 Auf dem Weg zu einer globalen Gesellschaft? In Beck: Perspektiven der Weltgesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp . S. 411-434.

ALSBRAND, Barbara

2002 Globales lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. - In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25.Jg Heft 3/2002, S. 13-19.

AMIN, Samir

1975 Die ungleiche Entwicklung. Essay über die Gesellschaftsformationen des peripheren Kapitalismus, Hamburg: Hoffmann und Campe.

1997 Die Zukunft des Weltsystems. Hamburg: VSA-Verlag.

APPADURAI, Arjun

1996 Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis (u.a.): Verso.

BAUMANN, Gerd

- 1999 The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities. New York and London: Routledge
- 2000 "Das Rätsel der Multikulturellen Gesellschaft. Neue Wege durch den Ethnologischen Dreischritt". In: Schomburg-Scherff, Sylvia / Beatrix Heintze (Hg.): Die offenen Grenzen der Ethnologie. Schlaglichter auf ein sich wandelndes Fach. S. 157 – 169. Frankfurt am Main: Lembeck.

BECK, Ulrich

- 1997 Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 1998 Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BEYER, Axel

- 2002 Fit für Nachhaltigkeit? Biologisch-anthropologische Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. (Hg.) Leske+Budrich, Opladen.

BINDER, Susanne

- 2003 Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive: Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Wien: Interkulturelle Pädagogik (Diss.).

BLISS, Frank; SCHLICHTLING, Florian

- 1999 Julius Nyerere (1922-1999) – Ideale eines dörflichen Sozialismus. In: E+Z – Entwicklung und Zusammenarbeit, Heft Nr.12 (Dezember 1999), S.345-347.

BREIDENBACH, Joana/ZUKRIGL, Ina

- 2002 Widersprüche der kulturellen Globalisierung: Strategien und Praktiken. In: Politik und Zeitgeschichte B12/2002. S.19-25.

BROCK-UTNE, Birgit

- 2006 in JEP vol. XXII 4-2006, Journal für Entwicklungspolitik: Bildung und Entwicklung?, Development Cooperation in the Field of Education – Between Neoliberal

Economics and Alternative Educational Models, A special Focus on Norwegian Aid to Tanzania, Mandelbaum Edition Südwind, S. 27-5.

BÖTTGER, Gottfried/ GÖTZ, Klaus/ HESSE, Wolfgang/ HUG, Markus (Hg.)

2000 Globalisierung und Nachhaltigkeit. Wandel als Chance. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.

BOHANNAN, Paul/ VAN DER ELST, Dirk

2002 Fast nichts Menschliches ist mir fremd. Wie wir von anderen Kulturen lernen können. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

BUCHAUER, Ruth/ GROBBAUER, Heidi

2004 Der Weg ist auch das Ziel. Lehrgang Globales Lernen in Kärnten (Österreich). In: ZEP- Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 27.Jg, Heft 2/2004, S.32-36.

BÜHLER, Hans

1996 Perspektivenwechsel? Unterwegs zu Globalem Lernen. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

DATTA, Asit (Hg.)

1989 Zukunft nur gemeinsam. Beiträge zum Nord-Süd-Verhältnis, Bremen: CON Literaturvertrieb.

1999 Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 22. Jahrgang, Heft 2/Juni.

2003 Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Lernprozesse und Krisen. – In: Lang-Wojtasik Gregor/Lohrenscheit Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik/ Globales Lernen/ Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. – Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation. S.47-62 (erstmal erschienen in ZEP Jg. 15, Heft 3/1992).

2005 Transkulturalität und Identität, Frankfurt am Main: IKO.

DE HAAN, Gerhard

2001 Was meint „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung beitragen? – In: Herz, Otto/Seybold, Hansjörg/ Strobl, Gottfried (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske und Budrich. S.29-46.

DIALLO, Tirimiziou

2005 Globalisierung und Armutsbekämpfung, , Fritz Erler Forum, in Karlsruhe, Diskussionspaper im Internet, Podiumsdiskussion und Ausstellungseröffnung am 25.11.2005.

DIAMOND, Jared

2005 Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

DABISCH, Joachim (Hg.)

2001 Neue Wege suchen. Zur Pädagogik Paulo Freires. Freire Jahrbuch 2., Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung.

ECO, Umberto

2003 Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeiten in den Geistes- und Sozialwissenschaften, 10. Aufl., Heidelberg: C.F. Müller Verlag.

EIGELSREITER-JASHARI, Gertrude

2004 Frauenwelten-Frauensolidarität. Reflexionen über Nord-Süd-Begegnungsreisen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

ENGLISCH, Doris

1999 Interkulturelles Lernen im „multikulturellen Nationalstaat“ Österreich – ein Widerspruch?, Wien: Diplomarbeit.

ERIKSEN, Thomas Hylland

2001 Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology. London: Pluto Press.

FASCHINGEDER, Gerald; NOVY, Andreas

2007 Paulo Freire heute. Einleitung. In Journal für Entwicklungspolitik XXIII 3-2007, S.4-9. Wien: Mandelbaum Edition Südwind.

FEATHERSTONE, Mike (Hg.)

1991 Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity. London(u.a.): SAGE Publications.

FILLITZ, Thomas

2003 „Zu ethnischer und kultureller Identität. Eine sozialanthropologische Begriffserklärung“. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. S. 23-33. Innsbruck: Studien Verlag.

FISCHER, Karin

2006 Globalisierung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. Promotionskolleg Universität Mannheim.
<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/projekte/id=176> (Zugriff am 8.8.2009)

FORGHANI, Neda

2000 Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag. (Diss.)

2003 Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nr. 23, München, Bozen: Studienverlag S.5-10.
Was ist Globales Lernen?... und was ist es nicht?
<http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> (Zugriff am 8.6.2010)

FREIRE, Paulo

- 1973 Pädagogik der Unterdrückten. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- 2007a Bildung und Hoffnung. Schreiner, Peter/Mette,Norbert/Oesselmann,Dirk/Kinkelbur, Dieter in Kooperation mit Armin Bernhard (Hg.), Münster: Verlag Waxmann.
- 2007b Unterdrückung und Befreiung. Schreiner, Peter/Mette,Norbert/Oesselmann,Dirk/Kinkelbur, Dieter in Kooperation mit Armin Bernhard (Hg.), Münster: Verlag Waxmann.
- 2008 Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Schreiner, Peter/Mette,Norbert/Oesselmann,Dirk/Kinkelbur, Dieter in Kooperation mit Armin Bernhard (Hg.), Münster: Verlag Waxmann.

FRIESENBICHLER, Bianca

- 2007 MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Ausgabe Nr.1
URL: [http:// www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin), Zugriff am 30.5.2012.

GERARDT, Hans-Peter

- 2000 Befreiungspädagogik und Globalisierung. In: Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO Verlag.

GUPTA, Akhil / James FERGUSON

- 1997 Culture, Power, Place: Ethnography at the End of an Era. In Gupta, Akhil / James Ferguson (Hg.): Culture, Power, Place. Explorations in critical anthropology. S. 1-29. Durham, NC (u.a.): Duke University Press.

GUPTA, Akhil / Aradhana SHARMA

- 2006 Globalization and Postcolonial States. Current Anthropology 47/2. S. 277-307.

HANNERZ, Ulf

- 1992 The Nature of Culture Today. In: Hannerz, Ulf: Cultural Complexity. Studies in the social Organization of Meaning. S. 3-39. New York (u.a.): Columbia University Press.

1996 „Kokoschka`s Return. Or, the social organization of creolization“. In: Hannerz, Ulf: Transnational Connections. Culture, people, places. S.65-78. London (u.a.): Routledge.

HARTMEYER, Helmut

2003 Globales Lernen – ein pädagogisches Konzept?

<http://doku.cac.at/gl-hartmeyer2.pdf> (Zugriff am 11.11.2011)

2004 Entwicklungen in Erfahrung bringen. <http://doku.cac.at/gl-hartmeyer3.pdf> (Zugriff am 11.11.2011).

HAUFF, Volker

1987 Unsere gemeinsame Zukunft – Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Hg.), Greven.

HAUSER-SCHÄUBLIN, Brigitta / Ulrich BRAUKÄMPER

2002 „Zu einer Ethnologie der weltweiten Verflechtungen“. In: Hauser-Schäublin, Brigitta / Ulrich Braukämper (Hg.): Ethnologie der Globalisierung. Perspektiven kultureller Verflechtungen. S. 9-14. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

HEINTEL, Peter

2007 Über Nachhaltigkeit. In: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ansichten und Einsichten, UNO Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2005-2014, Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.). S. 9-16.

HERZ Otto, Seybold Hansjörg, Strobl Gottfried (Hg.)

2001 Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske und Budrich.

HIRSCH Klaus, SCHEUNPFLUG Annette (Hg.)

2000 Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main: IKO Verlag.

HOLZBRECHER, Alfred

2004 Interkulturelle Pädagogik, Berlin: Cornelsen Verlag.

HÖPKEN, Stefanie

2000 Gewaltfreiheit und Dialog. Die Erziehungskonzeption Paulo Freires und Mahatma Gandhis. Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung.

KLEMM, Ulrich

2001 Globales Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 21. Jahrgang, Heft 3, September 1998.en 1898-1983. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

KOCK, Renate

2005 Unterricht und Erziehung in einer globalen Bürgergesellschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

KREBS, Uwe

2001 Erziehung in traditionellen Kulturen, Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

KREFF, Fernand

2003 Grundkonzepte der Sozial- und Kulturanthropologie in der Globalisierungsdebatte. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

2005 Eric Wolf: Zwischen Weltsystemtheorie und Globalisierungstheorie. ⁴⁶ In: Online Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie, Journal 1/2005
<http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/abstract/kreff.html> (Zugriff am 18.7.2009).

⁴⁶ Der Text beruht auf ein Referat vom 7. Oktober 2002 im Rahmen des AbsolventInnen-Vereins am Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie, zur Vorbereitung auf die von Marshall Sahlins und Sydel Silverman am 4. November 2002 gehaltene 1st ERIC WOLF LECTURE an der Universität Wien.

KREFF, Fernand/KNOLL,Eva-Maria/GINGRICH,Andre (Hg.)

2011 Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag.

LANG-WOJTASIK, Gregor/LOHRENSCHEIT, Claudia (Hg.)

2002 Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt/London: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

LOWN, Peter

A brief Biography of Paulo Freire.

<http://dmnierweber.iweb.bsu.edu/teachingguide/Freire%20bio.html>

(Zugriff am 10.5.2009).

LINDER, Wilhelm

2007 Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ansichten und Einsichten, UNO Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2005-2014, Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.)

LIN-KITZING, Susanne

1999 Stichwort „Globales Lernen“ in: Handwörterbuch Umweltbildung, hrsg. v. Oskar Brillung/Eduard W. Kleber. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
URL:http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globalern/gl_23.htm
(Zugriff am 28.9.2011);

LANGTHALER, Margarita; LICHTBLAU, Pia

2006 in JEP vol. XXII 4-2006, Journal für Entwicklungspolitik: Bildung und Entwicklung?, Mandelbaum Edition Südwind

MAASTRICHTER ERKLÄRUNG

2002 „Die Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen“. Europäisches Rahmenkonzept für die und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015.
URL:[http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokument e/Maastrichter_20Erkl_C3_A4rung_20zum_20Globalen_20Lernen.pdf](http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokument_e/Maastrichter_20Erkl_C3_A4rung_20zum_20Globalen_20Lernen.pdf)
(Zugriff am 6.7.2012).

MATTERSBURGER KREIS FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK AN DEN ÖSTERREICHISCHEN UNIVERSITÄTEN

2007 JEP Journal für Entwicklungspolitik vol. XXIII 3-27, Paulo Freire heute, zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik, Wien: Mandelbaum Edition Südwind.

MENZEL, Ulrich

2002 Das Ende der einen Welt und Lehren für die Entwicklungspolitik. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25.Jg, Heft 3/2002, S.6-12.

MOHRS, Thomas

1997 Einleitung: Paradoxe Welt-Moral – ein lösbares Problem? In Lütterfelds/Mohrs S. 1-17.

MÜLLER, Harald

2001 Zusammenleben der Kulturen. Ein Gegenentwurf zu Huntington. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 5. Aufl.

NESTVOGEL, Renate

1993 Interkulturelles Lernen im europäischen Zusammenhang. In: Tremel, Alfred/Scheunpflug, Annette (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektive in Forschung und Lehre. Tübingen: Verlag Schöppe und Schwarzenbart, S. 93-111.

NOORMAN, Harry/LANG-WOJTASIK, Gregor(Hg.)

1997 Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta, Frankfurt: IKO-Verlag.

NOVY, Andreas

2007 Die Welt ist im Werden Über die Aktualität von Paulo Freire IN Journal für Entwicklungspolitik XXIII 3-2007, S. 29-57, Mandelbaum.

OVERWIEN, Bernd

2000 Befreiungspädagogik und informelles Lernen – eine Verbindung für Globales Lernen? In: Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main: IKO Verlag, S. 137-155.

REHEIS, FRITZ

2005 Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

SCHREIBER, Jörg-Robert

1996 Globales Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung. Plädoyer für ein Unterrichtsprinzip. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 19. Jahrgang, Heft 1/März.

SCHEUNPFLUG, Annette/HIRSCH, Klaus

2000 Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Berlin: IKO-Verlag

SCHEUNPFLUG, Annette/SEITZ, Klaus

1993 Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Dokumentation des 2. Symposiums der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik vom 15.-17. Mai 1992 auf Burg Rieneck. Tübingen und Hamburg: Verlag Schöppe und Schwarzenbart.

SCHEUNPFLUG, Annette

1996 Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik-Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation. (1996 in ZEP 19/1).

2001 Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Herz, Otto/Seybold, Hansjörg/Strobl, Gottfried (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske und Budrich, S.87-100.

- 2004 Chancen und Grenzen des Globalen Lernens.
<http://doku.cac.at/scheunpflugwien26022004.pdf> (Zugriff am 8.6.2009)
Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in:
URL: <http://www.jsse.org/nachhaltigkeit/scheunpflug.htm> (Zugriff am 23.6.2009)

SEITZ, Klaus

- 1992 Von der Dritte-Welt-Pädagogik zu globalem Lernen. Zur Geschichte der europäischen Theoriediskussion. In: Scheunpflug Annette/ Tremel K.Alfred (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung: Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen, Hamburg: Verlag Schöppe und Schwarzenbart, S. 39-77.
- 1992 Nicken Sie nicht – tun Sie was! Stationen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich. – In: ZEP 17.Jg., Heft 4/1994, S.2-14
- 2002a Lernen für ein globales Zeitalter. Zur Neuorientierung der politischen Bildung in der postnationalen Konstellation; in: Christoph Butterwegge / Gudrun Hentges, (Hg.), Politische Bildung und Globalisierung, Opladen.
- 2002b Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt: Verlag Brandes und Apsel (Habilitation).

SEITZ, Klaus; SCHREIBER, Robert

- 2005 Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. VENRO Arbeitspapier Nr.15. Bonn.
http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/arbeitspapiere/arbeitspapier_10.pdf oder <http://www.2015.venro.org> (Zugriff am 15.9.2012)

SPITTLER, Gerd

- 2002 Globale Waren – Lokale Aneignungen, in: Brigitta Hauser-Schäublin und Ulrich Braukämper (Hg.): Ethnologie der Globalisierung. Perspektiven kultureller Verflechtungen. S.15-30. Berlin: Reimer Verlag.

STICHWEH, Rudolf

- 2011 Weltgesellschaft, in Fernand Kreff, Eva Maria Knoll, Andre Gingrich (Hg.) Lexikon der Globalisierung. S.423-426. Bielefeld: transcript Verlag.
- 2004 Der Zusammenhalt der Weltgesellschaft, Artikel für „Historisches Wörterbuch, Band 12. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (486-490).

STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN

Qualitätskriterien zum Globalen Lernen.

<http://doku.cac.at/qualitaetskriteriengl.pdf> (Zugriff am 7.7.2009)

TIEFENBACHER, Erika

2004 Globales Lernen im 21. Jahrhundert.

<http://doku.cac.at/globaleslernenpolitischebildung.pdf> (Zugriff am 8.6.2009)

TREML, Alfred

1998 Globales Lernen oder: die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 2.

TURNER, Terence

1994 „Anthropology and Multiculturalism: What Is Anthropology that Multiculturalists Should Be Mindful of It?”. In: Goldberg, David Theo (Hg.): Multiculturalism. A critical Reader. S. 406-425. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell

VENRO (Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen)

Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. VENRO Arbeitspapier Nr.10.Bonn.

http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/arbeitspapiere/arbeitspapier_10.pdf
(Zugriff am 8.6.2009)

VENRO (VerbandEntwicklungspolitik dt. Nichtregierungsorganisationen)

Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014. VENRO Arbeitspapier Nr.15.

http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/arbeitspapiere/positionspapier_15.pdf
(Zugriff am 8.6.2009)

WIZEMANN, T.

1999 Globales Erwachsenen-Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 22. Jahrgang, Heft 3/September

WENINGER, Edith

2008 Globales Lernen ein neues Konzept oder Wein in alten Schläuchen, Wien (Diplomarbeit)

WINCKLER, Roberto; FORNARI L.; GENRO M.;CARRARO, R.

2007 Paulo Freire relectured. Entwicklungslinien im Werk des brasilianischen Volksbildners. In Journal für Entwicklungspolitik XXIII 3-2007, S.10-28. Wien: Mandelbaum Edition Südwind.

WINTERSTEINER, Werner

1999 Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda Verlag.

2001 Mitschwimmen oder widerstehen? Globalisierung und Globales Lernen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 24.Jg, Heft 2/2001, S.2-4.

2003 Erziehung zur globalen Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik? In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO Verlag, S.198-297 (erstmal erschienen 2000 in ZEP 23/2).

WOLFSBERGER, Judith

2007 Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

ZUBA, Reinhard

1998 Fit für die Globalisierung? Die Rolle der Schule bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen. – Wien: WUV 1998 (Diss.).

ABSTRACT

Im Zuge einer globalen Vernetzung ergeben sich große Potentiale und Möglichkeiten für die Menschheitsentwicklung. Der Idee einer möglichen gemeinsamen zukunftsfähigen Gestaltung der Globalisierungsprozesse wird in dieser vorliegenden Arbeit Raum gegeben und in ein kultur- und sozialanthropologisches Theorienbett gelegt. Demgemäß werden Globalisierungstheorien mit aktuell im deutschsprachigen Raum diskutierten Bildungskonzepten wie globales Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung in Zusammenhang gebracht. Der Anspruch liegt in der Erarbeitung der aus den theoretischen Annahmen erschlossenen Anliegen und Ziele der vorgestellten nachhaltigen Bildungskonzeptionen. Schlagwörter wie „transkulturelle Dialogfähigkeit oder „weltweite Vernetzung“ finden sich ein. Hinterfragt wird, ob in den untersuchten nachhaltigen Bildungskonzepten der Vernetzungsgedanke zwischen Nord-Süd als Zieldefinition zu finden ist und inwieweit durch eine pädagogische Vorbereitung in der Weltgesellschaft eine tatsächliche internationale Zusammenarbeit vernetzt möglich ist. Einerseits versucht die Verfasserin das theoretische Fundament anhand der Weltsystemtheorie nach Wallerstein und Globalisierungsansätzen nach Appadurai oder Hannerz nachzuzeichnen und daraus zu erschließen, welche Veränderung dies in Bezug auf interkulturelle und transnationale Prozesse bzw. auf unser Fach mit sich bringt andererseits beschäftigt sie sich intensiv mit der Befreiungspädagogik Paulo Freires neben den Konzepten des globalen Lernens und der Bildung für nachhaltigen Entwicklung Methodologisch ist es eine hermeneutisch vergleichende Literaturarbeit, die sowohl Praxisbefunde wie auch narrative Elemente zulässt. Es werden Konzeptionen zur nachhaltigen Bildungsarbeit vorgestellt und verglichen. Zum einen die von dem Brasilianer Paulo Freire in Brasilien begründete Befreiungspädagogik und die im Westen begründeten jüngeren Konzepte wie globales Lernen bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es wird der wissenschaftliche Anspruch erhoben, zu untersuchen, welche Berührungspunkte

Freires Befreiungspädagogik mit dem nördlich konstruierten Ansätzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu finden sind. Es stellt sich die Frage, welche Aktualität Freires Ansatz heute noch hat bzw. inwieweit eine Übertragbarkeit eines im Süden entwickelten Bildungsmodells auf die industrialisierte Welt möglich ist? Die Arbeit an gemeinsamen Perspektiven in einer global vernetzten Welt basiert auf einer Aufarbeitung von Machtverhältnissen. Dies beginnt bereits im Schulwesen, dass der Lehrer mit dem Schüler auf einem balancierten Verhältnis aufbauend Wissen erarbeiten sollte er jedoch den Schüler mit vorgefertigten Werten abfüllt. Eine wirkliche Begegnung bzw. ein wertvoller Austausch zwischen Menschen verschiedener kultureller Prägung kann nur auf dialogischem Weg passieren, vorausgesetzt, die Dialogpartner empfinden sich als gleichwertig, es darf keinen Unterdrücker und Unterdrückten geben, wie die Befreiungspädagogik von Freire vorgibt. Auch nicht in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis. Wir stehen vor einer anspruchsvollen Bildungsaufgabe, die in weiten Teilen bisher nur theoretisch wahrgenommen wurde, die Umsetzung ist weltweit noch nicht ersichtlich. Somit bestätigt sich meine These, dass es noch kein vernetztes Konzept gibt, das alle Menschen weltweit im gleichen Maße integriert und vernetzt zusammen arbeiten lässt.

LEBENS LAUF

ZUR PERSON

Name: Anita Höllerer
Geburtsdatum: 12.09.1979
Geburtsort: Zwettl/Waldviertel/Niederösterreich
Familienstand: ledig
Nationalität: Österreich
Wohnadresse: Dörfelstrasse 3/Top 10, 1120 Wien

BERUFLICHER WERDEGANG

aktuell Verein Menschen.Leben im UMF-Bereich
2011-2012 Interface – Verein für integrationsrelevante Bildungsprojekte
2010- 2011 Rudolf Steiner Schule Zürich/Schweiz
2008-2010 Interface – Verein für integrationsrelevante Bildungsprojekte
2007 Praktikum an der Universität Antananarivo/Madagaskar
2007 Diakonie – Flüchtlingsdienst
2005 Praktikum bei der Südwind-Agentur Wien
2003-2007 Bildungsträger für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:
Actilingua, Deutschinstitut Wien, Interface Wien, Wiener
Volkshochschulen, Trainerin für Deutsch als Fremdsprache
2001-2003 Studienbeihilfenbehörde Wien
2000-2003 Telekom Austria
1999-2000 ITF International transport workers federation London/England

AUSLANDSAUFENTHALTE

1999-2000 London, tätig als Dolmetschassistenz bei ITF an der Boroughroad
2002 Kuba/Guatemala, Waisenhausprojekt „Nuestros pequenos hermanos“
2007 Mauritius/Madagaskar, Praktikum an der Universität Antananarivo
2010 Thailand/Laos, Studienreise
2010-2011 Zürich, tätig an der Rudolf Steiner Schule an der Plattenstrasse

AUSBILDUNG

2003-2012 Studium der Kultur und Sozialanthropologie, Universität Wien
2011-2013 Psychotherapeutisches Propädeutikum, ARGE Wien
2004 Zertifizierung zur Deutsch als Fremd- und Zweitsprachentrainerin,
Universität Wien
2003-2005 Ausbildung zur Waldorfpädagogin, Waldorf Wien, Diplom Juni 2005
2000-2003 Studium der Publizistik und Kommunikationswissenschaft und
Studium der Kultur- und Sozialanthropologie (ehemals Völkerkunde),
Studium der Psychologie, Universität Wien (Zweitstudium ab 2005)
1994-1999 Privat ORG Krems/Donau, Matura-Abschluss

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Ort, Datum

Unterschrift

Wien, 15. 9. 2012