universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Bedeutung des Globalen Lernens aus der Perspektive von Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Verfasserin

Sarah Manigatterer

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 057 390
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung
Betreut von:	Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG 1

1.1. Persönliches Vorwort 1
1.2. Annäherung an den Forschungsgegenstand 1
1.3. Aufbau der Arbeit 4

2. UNTERSUCHUNGS- UND FORSCHUNGSFRAGEN 5

3. EMPIRISCHE GRUNDLAGEN, FORSCHUNGSDESIGN & METHODEN 7

3.1. Das Forschungsgespräch 7
3.2. Das ExpertInneninterview 10
3.2.1. Die konstruktivistische Definition 10
3.3. Sampling 13
3.4. Die qualitative Inhaltsanalyse 14

4. INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN – GLOBALES LERNEN AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN 16

4.1. Pädagogische Hochschule Salzburg 16
4.2. Pädagogische Hochschule Oberösterreich 18
4.3. Pädagogische Hochschule Steiermark 19
4.4. Kirchlich Pädagogische Hochschule Graz 19
4.5. Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems 20

5. ANALYSE 22

5.1. Zusammenfassung der Extraktionsergebnisse 22
5.2. Themen 30
5.2.1. Globalisierung 32
5.2.1.2. Theoretische Zugänge 32
5.2.1.3. Perspektiven der Lehrenden 35
5.2.2. Konsum 36
5.2.2.1. Theoretische Zugänge 37
5.2.2.2. Perspektiven der Lehrenden 41
5.2.3. Weitere Themen 42
5.3. Verständnis 43
5.3.1. Interkulturelles Lernen 44
5.3.1.1. Theoretische Zugänge 45
5.3.1.2. Perspektiven der Lehrenden 50
5.3.2. Bildung für Nachhaltige Entwicklung 51
5.3.2.1. Theoretische Zugänge 51
5.3.2.2. Perspektiven der Lehrenden 51
5.3.3. Entwicklungspolitische Bildung 52
5.3.3.1. Theoretischer Zugang 52
5.3.3.2. Perspektiven der Lehrenden 52
5.3.4. Politische Bildung 53
5.3.5. Globales Lernen und Geschichtsdidaktik 53
5.4. Ziele 57
5.4.1. Kognitiv-emotionale Ebene - Bewusstseinsbildung 57
5.4.1.1. Theoretischer Zugang 58
5.4.1.2. Perspektiven der Lehrenden 59
5.4.1.3. Komplexität 63
5.4.2. Handlungsebene 63
5.4.2.1. Theoretische Zugänge 64
5.4.2.2. Allgemein didaktische Zugänge – Perspektiven der Lehrenden 64
5.4.3. Schultheoretische Ebene 66
5.5. Umsetzung 67

5.6. Probleme & Perspektiven 73
5.6.1. Unschärfe, Unterfinanzierung und Untergehen 73
5.6.2. Eigene Lehrveranstaltung, Querschnittsthema oder Interdisziplinäres Arbeiten? 75
5.6.3. Vernetzung 77
5.6.4. Globales Lernen und Philosophie – (Globales Lernen im Verständnis von Thomas Mohrs) 79
6. CONCLUSIO 83
7. EXECUTIVE SUMMARY 85
8. LITERATUR 86
9. ANHANG 90

1. Einleitung

1.1. Persönliches Vorwort

Der Entschluss eine Diplomarbeit zu schreiben, war kein einfacher. Sie umzusetzen auch nicht. Mit viel Willenskraft und Hilfe habe ich es geschafft. Danken möchte ich all jenen, die mich dabei unterstützt haben, dieses Projekt umzusetzen. Allen voran meinen Eltern, die immer an mich glauben und mich in meinem Leben sehr unterstützen. Ich danke meinem Partner, der mir eine große Stütze im Leben ist. Meinem Bruderherz danke ich dafür, dass er da ist. Meiner Patentante und meinen lieben FreundInnen danke für ihre ermutigenden Worte. Meinem Betreuer danke ich für sein Engagement, seine Güte und seine Kritik. Ich danke auch meiner Volksschullehrerin, die mir geholfen hat den Grundstein meiner Bildung zu legen und die Arbeit Korrektur gelesen hat. Ganz besonderer Dank gilt auch den Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen und den Vertreterinnen von Südwind, die sich bereit erklärt haben, mit mir Forschungsgespräche zu führen und die meiner Bitte, die Interviews nicht zu anonymisieren, zugestimmt haben.

1.2. Annäherung an den Forschungsgegenstand

Am Ausgangspunkt meines Forschungsinteresses stand ein einfaches, lebensweltliches bzw. „aus“ bildungsbezogenes Ereignis. Ich begann im Wintersemester 2012 neben meinem Studium der Internationalen Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Linz mit dem Studium zur Volksschullehrerin. In einer Lehrveranstaltung Textiles Werken wurden von der Lehrenden die Produktionsbedingungen am Textilsektor thematisiert. Dieser Moment brachte mich auf die Idee, meine Diplomarbeit über Globales Lernen an Pädagogischen Hochschulen zu schreiben. Mir war es wichtig, auch im Sinne einer kontinuierlichen persönlichen, sowie professionellen Entwicklung, meine zwei Studien miteinander zu verbinden.

> Das Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien legt in Lehre und Forschung seinen Schwerpunkt auf die transdisziplinäre Analyse und kritische Reflexion globaler Ungleichheitsverhältnisse. Es befasst sich mit Theorien und Ansätzen sozialer, politischer, wirtschaftlicher und kultureller Entwicklungen in internationaler Perspektive.[1]

> Die Bachelorstudien an der Pädagogische Hochschule OÖ verfolgen das Ziel, ihre AbsolventInnen zur professionellen Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen zu qualifizieren. Durch eine ganzheitliche Bildung im Dienste des Individuums, der Gemeinschaft, der Umwelt und der Kultur soll die intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung der Persönlichkeit gefördert werden.[2]

[1] http://ie.univie.ac.at/ [Zugriff am 30.09.2013]
[2] http://www.ph-ooe.at/ausbildung-aps.html [Zugriff am 30.09.2012]

Aus dem zweiten Zitat geht weder hervor, in welchem Bezugsrahmen Gemeinschaft gedacht wird, noch welches Verständnis von Kultur gepflegt wird. Es sei erst einmal so hingestellt. Es ist davon auszugehen, dass es weder im Rahmen der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, geschweige denn an sämtlichen anderen Pädagogischen Hochschulen, die ich untersucht habe, die auch andere Slogans formulieren , einen Konsens darüber gibt.

Wissenschaft sollte nicht um ihrer selbst willen stattfinden, sondern Verantwortung übernehmen und zur Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen. Die normative Bedeutung von Wissenschaft wird oft unterschätzt, doch fängt sie schon bei der Formulierung der Forschungsfrage und Festsetzung von Forschungszielen an. Wird die Frage, was denn einer näheren Untersuchung wert sei, beantwortet, ist dies das Ergebnis einer Bewertung (vgl. Novy et al 2008: 31).

Im Gegensatz dazu betrachtet die Zweckrationalität nur den Prozess, der effektiv und rational sein soll, nicht aber die Ziele. Die Gefahr einer Gleichsetzung von Prozess- und Zieldimension zeigen Horkheimer und Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“. Sie sehen in der Absolutsetzung der Rationalität ein destruktives Element angelegt, da reine zweck- und wertfreie Rationalität nur zu leicht dem eigenen Machtwillen bzw. dem Willen der Herrschenden dient (vgl. ebd.).

Einen Teil dieses Beitrages der Wissenschaft dazu, dass in der Gesellschaft vernünftige Ziele angestrebt werden, liegt in der (pädagogischen) Vermittlung von kritischen Erkenntnissen an möglichst viele Menschen außerhalb einer *Scientific Community*.

Globales Lernen kann als an dieser Schnittstelle liegend betrachtet werden. Es ist aus dieser Perspektive die pädagogische Vermittlung einer kritischen Analyse globaler Verhältnisse, oder anders gesagt: Die Ermöglichung, sich ein kritisches, (selbst)reflektiertes Verständnis globaler Verhältnisse anzueignen. Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen. Es ist dabei kein fest umrissenes pädagogisches Programm, sondern sehr offen, vorläufig und facettenreich (vgl. Forghani-Arani 2005: 5).

> *Globales Lernen* ist eine zeitgemäße Allgemeinbildung. Es umfasst, was die Schule leisten sollte, wenn sie sich die globale Dimension ihrer Aufgabe bewusst macht. Auch wenn es nicht an der Schule liegt, angesichts der globalen Gegebenheiten und Herausforderungen Verantwortung zu übernehmen, so spielt sie doch als gesellschaftliche Institution eine wichtige Rolle. Sie hat die Schülerinnen und Schüler auf das Leben unter den gegebenen globalen Bedingungen vorzubereiten. Deshalb ist *Globales Lernen*

> kein Sonderfach, kein Modebegriff, kein nur vorübergehender Auftrag. (Forghani–Arani zit. nach Hartmeyer 2012a: 92)

Aktuelle Problemstellungen in Bezug auf Gesellschaft und somit auch Schule, sind angesichts der Globalisierung, anscheinend nicht mehr allein aus nationalstaatlicher Perspektive möglich, da sich gesellschaftliche Herausforderungen außerhalb dieser Grenzen ereignen (vgl. Lang-Wojtasik 2008: 26)

Im November 2002 fand ein erster, gesamt-europäischer Kongress zum Globalen Lernen statt. Dieser endete mit der Verabschiedung eines „European Strategy Framework". Dieser verweist auf den Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung in Johannesburg (2002), sowie die Millenniums Entwicklungsziele, welche die internationalen Verpflichtungen zu einer globalen, nachhaltigen Entwicklung festschreiben (vgl. Hartmeyer 2012b). Der Bericht deklariert unter anderem das Ziel, dass alle BürgerInnen über Wissen und Fähigkeiten verfügen müssen, um unsere globale Gesellschaft als emanzipierte WeltbürgerInnen zu verstehen, an ihr teilhaben und sich kritisch mit ihr auseinandersetzen zu können. Zu diesem Zweck sollten sich die Staaten, die zivilgesellschaftlichen Organisationen, die Parlamente, sowie die Regional- und Lokalbehörden dazu verpflichten, die Finanzmittel für das Globale Lernen zu erhöhen. Des Weiteren, ist die Einbeziehung der Ansätze des Globalen Lernens in die Bildungssysteme, auf allen Ebenen sicherzustellen, sowie Strategien zur Steigerung und Sicherung der Qualität des Globalen Lernens zu entwickeln bzw. zu verbessern (vgl. INWENT 2003 zit. nach ebd.:).

Neben den Institutionen spielen auch die Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen als Akteure des Globalen Lernens eine wichtige Rolle,. Ihre Perspektive in die Theoriebildung Globalen Lernens miteinzubeziehen kann befruchtend sein, da sie aus eigener Erfahrung Theorie und Praxis verbinden und so neues Wissen generieren und aus ihren Erfahrungen einerseits Probleme erkennen und andererseits Perspektiven entwickeln können.

Außerdem haben Lehrende an Pädagogischen Hochschulen, so eine Grundannahme, einen großen Multiplikator-Effekt. Sie sind dafür verantwortlich, die LehrerInnen der Zukunft auszubilden und ihnen, vorausgesetzt es ist ihnen ein Anliegen, Wissen, Kenntnisse und Methoden im oben genannten Sinne Globalen Lernens mitzugeben. Die Studierenden wiederum werden zu einem Großteil LehrerInnen und dürfen in dieser Rolle über einen längeren Zeitraum hinweg viele Kinder/Jugendliche begleiten.

So haben im Wintersemester 2012 insgesamt 13.696 Studierende an einer Pädagogischen Hochschule studiert[3] und im Studienjahr 2010/2011 1912 Studierende einen Studienabschluss gemacht[4].

Schon in den 1990ern wurde eine mangelnde theoretisch – konzeptionelle Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des Globalen Lernens konstatiert (Scheunpflug/Seitz zit. nach Asbrand/Wettstädt 2012:). Dies hat sich im Laufe der 2000er nicht geändert. Die Zahl der konzeptionellen Beiträge zu Globalem Lernen blieb überschaubar (Asbrand/Wettstätd 2012:).

1.3. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt mit der Entwicklung der Untersuchungs- sowie Forschungsfragen.

Daran schließt, als dritter, der empirische Teil an. Dieser gliedert sich in Ausführungen zum Forschungsgespräch, dem ExpertInneninterview, dem Sampling und der qualitativen Inhaltsanalyse.

Im vierten Teil werden die institutionellen Rahmenbedingungen dargestellt und auf die Frage eingegangen, welchen Stellenwert Globales Lernen in den Curricula hat, wobei jede untersuchte Hochschule einzeln dargestellt wird.

Es folgt die Analyse der Interviews, wobei zuerst die Ergebnisse zusammengefasst, in tabellarischer Form dargestellt werden. Daran anschließend werden zwei zentrale Begriffe – jener der Globalisierung und jener des Konsums – theoretisch erweitert. Es folgen die Darstellungen des Verständnisses, der Ziele, der Umsetzung, der Probleme und der Perspektiven.

Das sechste und letzte Kapitel fasst die Ergebnisse zusammen.

[3](http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/phstat_studart_ws11_12.xml)
[4]http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/phstat_ab_inst_11_12.xml

2. Untersuchungs- und Forschungsfragen

Untersuchungsfragen dienen als Anleitung, „wie wir aus der Informationsvielfalt die für uns wichtigen Informationen auswählen." (Gläser/Laudel 2009: 62) Untersuchungsfragen sind aus zweierlei Gründen notwendig und hilfreich. Erstens, um aus ihnen heraus strategische Überlegungen zu entwickeln, die die Basis für die empirische Erhebung darstellen. Zweitens, um die Aufmerksamkeit zu steuern (vgl. ebd.: 63).

Die Untersuchungsfrage dieser Arbeit lautet:

- Welche Bedeutung messen Lehrende an Pädagogischen Hochschulen dem Globalen Lernen bei?

Die Bedeutung konstituiert sich aus:

Neben dieser sehr offenen Fragestellung, die einer ersten Strukturierung dient, wurden folgende, an Asbrand / Wettstädt 2012 angelehnte Forschungsfragen formuliert.

Aus verschiedenen pädagogischen Theorien herausentwickelt, ist der Begriff des Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum seit den 1990ern gängig (vgl. Scheunpflug 2012: 89). Die Aufnahme von Diskursen internationaler Politik, für welche seit den 1990ern das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung maßgebend ist, hat Einfluss auf die Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen. Zusätzlich erfährt es, im Sinne einer ganzheitlichen Weltsicht, eine Erweiterung um Umweltpädagogik, Friedenspädagogik, Menschenrechtspädagogik, Interkulturelles Lernen, etc. Aus diesem breiten Spektrum ergeben sich vielfältige Themen und Gegenstandsbereiche (Asbrand 2012: 93).

- Welche Überschneidungen, Zusammenhänge und Unterschiede sehen die befragten Lehrenden zu anderen, ähnlichen bzw. in das Globale Lernen integrierte Konzepte?

Neben der Uneinigkeit in Bezug auf den Gegenstand, entwickelte sich in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre, im deutschsprachigen Kontext, eine kontrovers geführte Auseinandersetzung um Globales Lernen als pädagogisches Konzept, der sogenannte Paradigmenstreit. Die zwei einander gegenüberstehenden Positionen lassen sich einteilen in handlungstheoretische Ansätze und evolutions- und systemtheoretisch fundierte Konzepte. Der Hauptstreitpunkt dieser Auseinandersetzung ist die Frage der Normativität Globalen Lernens. Klaus Seitz versucht mit dem Konzept der „weltbürgerlichen Bildung" diese beiden widerstreitenden Perspektiven aufeinander zu beziehen (vgl. Asbrand/Wettstädt 2012: 94f).

- Welche Rolle spielt bei den Lehrenden die Frage der Normativität im Globalen Lernen?
- Wie wird die jeweilige Position begründet?

Eine weitere Frage stellt sich hinsichtlich des Verhältnisses zu den Fachdidaktiken und deren Zuständigkeitsbereich „für den fächerübergreifenden Gegenstand des Globalen Lernens als spezielles Problem." (Asbrand/Wettstädt 2012: 95)

- Welche Verknüpfungen zur Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik werden hergestellt?
- Braucht es eine spezifische Konzeption Globalen Lernens – oder geht es um die Implementierung in Bildungsbereiche, mit ihren jeweils spezifischen didaktischen Positionen?

3. Empirische Grundlagen, Forschungsdesign & Methoden

Um Antworten auf die Fragen geben zu können, die gestellt werden, braucht es ein Forschungsdesign. Dieses ist „ein Plan für die Sammlung und Analyse von Anhaltspunkten“ und „berührt fast alle Aspekte der Forschung von den winzigen Details der Datenerhebung bis zu Auswahl der Techniken der Datenanalyse.“ (Ragin 1994: 191) Das Forschungsdesign dieser Arbeit stellt einen Methodenmix unterschiedlicher qualitativer Ansätze dar. Als Erhebungsinstrument werden das Forschungsgespräch nach Froschauer/Lueger und das Expertengespräch herangezogen. Die Datenanalyse wird mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel durchgeführt.

Neben den Interviews werden auch zwei Publikationen von interviewten Lehrenden herangezogen. Erstens von Christoph Kühberger, als Beispiel für die Integration Globalen Lernens in eine Fachdidaktik (in diesem Fall die Geschichtsdidaktik) und zweitens Ausführungen von Thomas Mohrs zum Thema Globales Lernen und Philosophie, als eine mögliche Perspektive.

3.1. Das Forschungsgespräch

Froschauer und Lueger vermerken in ihrem Werk *Das qualitiative Interview*, dass sie lieber den Begriff des Forschungsgesprächs wählen, da dieser die Präferenz für eher wenig formalisierte Gesprächsformen ausdrückt, in denen die Umsetzung technischer Anforderungen in den Hintergrund tritt und die Herstellung eines positiven Gesprächsklimas in denVordergrund (vgl. Froschauer/ Lueger 2003). Neben der Technik, ist die Tätigkeit des Interviewens auch eine soziale Interaktion (vgl. Hermanns 2003: 360). Es ist nicht nur eine Möglichkeit der Informationssammlung, sondern auch ein interpersonelles Drama (vgl. de Sola Pool 1957: 193). Sowohl die interviewte Person als auch InterviewerIn nehmen eine aktive Rolle ein, wobei der interviewenden Person eine besondere Gestaltungsaufgabe zukommt (vgl. Hermanns 2003: 361).

Grundsätzlich ist zu empirischen Untersuchungen zu sagen, dass sie sich an die Eigenschaften ihres Untersuchungsgegenstandes anpassen müssen.

> Qualitative Forschung hat den Anspruch Lebenswelten >>von innen heraus<< aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer

> Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. (Flick u.a. 2003: 14)

Der Zweck von Interviews ist, Sichtweisen, Meinungen und Interpretationen zu erheben und so deren Sinn besser zu verstehen (vgl. Moser 2008: 94). Es geht um die Erfassung von Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst (vgl. Hopf zit. nach Gläser 2009: 12).

Dies erfordert erstens ein Grundverständnis über den möglichen Aufbau des fokussierten sozialen Systems (*forschungspragmatische methodologische Ausgangsposition*) (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 11). Denn Menschen agieren nicht im luftleeren Raum, sondern in Wechselbeziehung mit ihrer sozialen und physischen Umwelt und konstruieren ihre Wirklichkeit im Rahmen gegebener Möglichkeiten (vgl. Novy et al. 2008: 10). Die Pädagogischen Hochschulen bilden den systemischen Referenzrahmen, innerhalb dessen die befragten Lehrenden agieren. Sie geben u.a. durch den Lehrplan, die strukturellen Rahmenbedingungen vor.

Zweitens ist ein methodologisches Instrumentarium, das diesem Grundverständnis entsprechend offen ist, gegenüber den Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes (*flexibles Verfahrensrepertoire*), notwendig.

Drittens kommt hinzu, dass die Beschaffenheit der empirischen Welt reflektiert werden muss, woraus resultiert, dass sowohl das Grundverständnis, als auch die angewandten Verfahren modifizierbar sein müssen (*reflexive Forschungsstrategie*) (vgl. Froschauer 2003: 11).

Gespräche und Interviews werden in der Methodenlehre als Formen der Befragung bezeichnet (vgl. Novy et al. 2008: 20), wobei die Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen durch verbale Stimuli (Fragen) und verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen wird. Dies geschieht wiederum in bestimmten Situationen und ist geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten stellen unter anderem Meinungen und Bewertungen dar (vgl. Atteslander 2008: 11). Diese sehr breite Definition von wissenschaftlicher Befragung zeigt das tendenziell hierarchische Verhältnis der teilnehmenden Personen, wobei die zu befragende Person zum Subjekt und die befragte Person zum Objekt gemacht werden. Atteslanders Definition erhält so einen Einbahncharakter, der einem Gespräch als

gleichberechtigtem Austausch widerspricht, wie es die Intention interpretativer Sozialforschung und auch transdisziplinärer Forschung ist (vgl. Novy et al. 2008: 20).

Auch ist die Fähigkeit gute Interviews zu führen, keine die einem in die Wiege gelegt wird.

> Die Fähigkeit, qualitative Interviews durchzuführen, wird im Allgemeinen als ein selbstverständlicher und relativ unproblematischer Bestandteil der Qualifikation von Sozialwissenschaftlern angesehen. […] Dies bedeutet unter andere anderem, dass sie in der Lage sein müssen, einzuschätzen, wann es inhaltlich angemessen ist, von Frageleitfaden abzuweichen, an welchen Stellen es erforderlich ist, intensiver nachzufragen, und an welchen Stellen es für die Fragestellung […] von besonderer Bedeutung ist, nur sehr unspezifisch zu fragen und den Befragten breitere Artikulationschancen zu geben. (Hopf 2003: 358)

Hopf macht drei typische >>Anfängerfehler>> bzw. ausbildungsbedingte und durch Mangel an Erfahrung hervorgerufene Probleme fest:

- ein tendenziell dominierender Kommunikationsstil, der sich in der Häufung suggestiver Fragen und suggestiver Vorgaben und Interpretationen ausdrückt oder auch häufigere bewertende und kommentierende Aussagen, die oft unterstützend gemeint sind, aber doch eine lenkende und/oder störende Wirkung haben;
- Schwierigkeiten mit den passiv-rezeptiven Anteilen des Interviews, die sich in fehlender Geduld beim Zuhören und beim Aufgreifen von Anhaltspunkten für Nachfragen;
- Unfreiheit im Umgang mit dem Frageleitfaden, die durch Unsicherheit und Angst hervorgerufen wird, durch eine zu große Versteifung auf ihn kann er als Disziplinierungsinstrument verwendet werden (Zeitstress mit den Fragen durchzukommen), oder den Blick für interessante, nicht vorweggenommene Aspekte verstellen (vgl. Hopf 2003: 359).

Eine wichtige Voraussetzung, um diesen Problematiken teilweise entgegenzuwirken, ist eine gute Planung des Gesprächsrahmens, da dieser hilft, die allgemeine Aufregung zu lindern und ein gutes Zeitmanagement ermöglichen. Eine zu knappe Bemessung der Zeit und zu viele Fragen können zu einer Überlastung des Gespräches führen. Geduldiges und konzentriertes Zuhören wird dann schnell schwierig und unerwartete Wendungen im Gespräch zum Problem (vgl. Novy et al. 2008: 20).

Ein gelungenes Forschungsgespräch ist die Kunst, erzählen zu lassen, bei gleichzeitiger Herausforderung das Gespräch so zu gestalten, dass sich die Fragen der forschenden Person und die Erzählungen der Befragten kunstvoll miteinander verweben. Durch die beidseitige

Gestaltung wird versucht, ein Gespräch auf „gleicher Augenhöhe“ zu führen und etwas über die Alltagswirklichkeit[5] der anderen Person zu erfahren (vgl. Girtler 2001: 148).

3.2. Das ExpertInneninterview

Die Forschungsgespräche zielen nicht nur auf die Erfragung von lebensweltlichem, implizitem Wissen, also eher „schwer erfragbarem Wissen“ (vgl. Christmann 2009: 200), sondern auf die Erfragung von inhaltlichem und berufsspezifischem Wissen. Die befragten Personen wurden in ihrer Position als Lehrende an Pädagogischen Hochschulen und **ExpertInnen** auf dem Gebiet des *Globalen Lernens* interviewt.

ExpertInnen können unterschiedlich definiert werden. Im folgenden soll auf unterschiedliche Ansätze eingegangen werden.

3.2.1. Die konstruktivistische Definition

Bei der konstruktivistischen Definition geht es um die Mechanismen der Zuschreibung der ExpertInnenrolle. Diese teilt sich wiederum in den methodisch-relationalen, den sozial-repräsentationalen und den wissenssoziologischen Ansatz.

Der methodisch-relationale Ansatz

Dieser reflektiert, dass bis zu einem gewissen Grad, jede Expertin/ jeder Experte auch ein „Konstrukt“ eines Interesses der forschenden Person ist. Insofern, dass man davon ausgeht, die Expertin/der Experte habe ein relevantes Wissen über einen bestimmten Sachverhalt (vgl. Meuser/Nagel zit. nach Bogner/Menz 2009: 68). Den befragten Personen, wird der Status von ExpertInnen zugewiesen, indem davon ausgegangen wird, dass Sie sich schon eingehend mit dem Thema Globales Lernen beschäftigt haben und sich in Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis ihr Verständnis konstruiert haben. Das Expertentum ergibt sich nicht aus einer personalen Eigenschaft oder Fähigkeit (vgl. Bogner/Menz 2009: 68), sondern der Position, die die Befragten durch ihre Rolle als Lehrende einnehmen. Allerdings unterliegt die Auswahl einem „materiellen Subtext“ (vgl. ebd.), da auf Personen zurückgegriffen wurde, die

[5] Bzw. in diesem Fall (auch) die Professionswirklichkeit

wiederum von einer von der Forschenden konstruierten Expertin (Heidi Grobbauer) bzw. folgend von den davor befragten Personen, empfohlen wurden. Dieser Punkt führt zum sozial-repräsentationalen Ansatz. Näheres dazu im Abschnitt Sampling.

Der sozial-repräsentationale Ansatz

Diesem Ansatz zu Folge ist ExpertIn, wer gesellschaftlich zum Experten gemacht wird (vgl. ebd.). Das trifft auf diese Untersuchung nur teils zu. Die Befragten haben zwar durch ihre Rolle als Lehrende an pädagogischen Hochschulen eine gesellschaftliche Expertenrolle inne, allerdings nicht automatisch im Bereich Globalen Lernens. Diese Zuschreibung erhalten sie, wie oben ausgeführt. Die beiden Ansätze stehen in einem unauflöslichen Verweisungszusammenhang, weshalb ihre Trennung nur auf analytischer Ebene vollzogen werden kann. Wer zur Expertin/ zum Experten gemacht wird, ergibt sich immer aus dem spezifischen Forschungsinteresse und der (sozialen) Repräsentativität zugleich (vgl. ebd.: 68f).

Die wissenssoziologische Definition

Die wissenssoziologische Fokussierung der Expertin/des Experten ist in der Methodendebatte sehr einflussreich geworden. Unterschiedliche Positionen finden Einigkeit darin, dass sie ExpertInnen über die spezifische Struktur ihres Wissens profilieren. So etwa bei Sprondel (1979), der versucht, ExpertInnenwissen als „Sonderwissen" zu kennzeichnen, das, im Gegensatz zum Allgemeinswissen, komplex integrierte Wissensbestände umfasst und außerdem konstutiv auf die Ausübung eines Berufes bezogen ist. Die Expertin, der Experte wird so von der gut informierten Bürgerin/ dem gut informierten Bürger abgegrenzt, der ebenfalls über Sonderwissen bzw. ein sehr ausgeprägtes Wissen verfügen kann, aber in einem eingeschränkten Funktionskontext agiert (vgl ebd.: 69). Dadurch kann er/sie keine „strukturell bedeutsamen Beziehungen" (vgl. Sprondel zit. nach Bogner/Menz 2009: 69) konstituieren. Dieser Rekurs auf die Wissensstrukur oder Wissensform ist problematisch, da er weder theoretisch befriedigend, noch methodisch fruchtbar ist (vgl. Bogner/Menz 2009: 70). Bogner und Menz plädieren deshalb dafür, das ExpertInnenwissen als *Deutungswissen* zu verstehen und es im Lichte seiner sozialen Relevanz zu sehen.

Expertenwissen als Deutungswissen/ analytische Konstruktion und seine soziale Relevanz

Das theoretisch problematische am Konzept des Sonderwissens ist, dass dieses auf der theoretischen Prämisse beruht, Geltung und Generierung subjektiver Deutungen und

Relevanzen ließe sich systemisch und lebensweltlich rein getrennt denken. Dem entgegengesetzt wird das *Deutungswissen*. Im Falle der Untersuchungsfrage dieser Arbeit das „Bedeutungswissen". Dieses bezieht die subjektiven Relevanzen, Regeln und Sichtweisen und Interpretationen der Expertin/ des Experten mit ein und legt somit ein heterogenes Konglomerat von ExpertInnenwissen nahe. Der (Be)-Deutungscharakter ist keine Eigenschaft der Wissensbestände selbst. Erst durch die Datenerhebung und die Auswertungsprinzipien wird das ExpertInnenwissen als (Be-)Deutungswissen identifiziert. Es ist immer eine Abstraktionsleistung der Forscherin/ des Forschers und nicht Eigenschaft der Wissensbestände an sich. Es ist eine „analytische Konstruktion".
Das (Be-)Deutungswissen integriert zum spezifischen Wissensvorsprung der Expertin/ des Experten, die Expertin/ den Experten als „Privatperson". Ob Relevanzen und Regelmuster des Experten rein aus dem professionellen Kontext kommen oder auch Kommentare aus der privaten Sphäre miteinbezogen werden, erschließt sich erst in der Phase der Datenauswertung. Bei den Befragten zwischen „ExpertIn" und „Privatperson" zu unterscheiden, ist weder in der Praxis ganz einfach, noch macht es aus methodischen Gründen Sinn (vgl. Bogner/Menz 2009: 71f).

Das (Be-)Deutungswissen ist nicht deshalb relevant, weil es eine besonders systematisierte oder reflektierte Form aufweist oder besonders wirklichkeitsadäquat ist, sondern weil es in besonderem Ausmaß praxiswirksam wird. Nicht die Exklusivität des Wissens ist von Relevanz, sondern seine (konstatierte) Wirkmächtigkeit. Die Expertin/ der Experte wird mittels seines politischen Wissens einflussreich. Davon ausgehend, lassen sich ExpertInnen als Personen verstehen, die sich auf einen klar begrenzten Problemkreis beziehen und die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren. Die Untersuchungseinheit ist in der Regel klein und umfasst eine bestimmte Organisation, einen Betrieb usw. (vgl. ebd.: 72f). In diesem Fall sind die Untersuchungseinheiten ausgewählte pädagogische Hochschulen. Der Begriff ExptertIn bleibt insofern ein relationaler, als die Auswahl in Abhängigkeit von der Fragestellung und dem interessierenden Untersuchungsfeld geschieht (vgl. ebd. 2009: 73). Die in dieser Arbeit interviewten Personen verdanken ihren ExpertInnenstatus der Zuschreibung durch andere Personen. In diesem Fall Heidi Grobbauer oder zuvor interviewten KollegInnen. Dadurch ist der Auswahlpool eingeschränkt, da Lehrende, die sich zwar mit diesem Thema auseinandersetzen, aber nicht so gut vernetzt bzw. nicht in der „Szene" bekannt sind, außerhalb der Untersuchungsreichweite liegen.

3.3. Sampling

Um im ersten Schritt an Namen von Personen zu kommen, die interviewt werden konnten, um sozusagen einen ersten Zugang zum Forschungsfeld zu schaffen, wurde Heidi Grobbauer kontaktiert. Diese ist Mitglied der Strategiegruppe Globales Lernen und Mitverfasserin der Studie Global Responsibility: Studie zur Stärkung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem (2012). Die Verfasserin erhoffte sich, dass Heidi Grobbauer einige Lehrende nennen könnte, die im Bereich Globales Lernen an unterschiedlichen Hochschulen aktiv sind.

Sie verwies an Dagmar Unterköfler –Klatzer von der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Sylvia Sabathi und Walter Prügger von der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Christoph Kühberger von der Pädagogischen Hochschule Salzburg, Christian Kogler von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und Ingrid Schwarz von der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Außer Dagmar Unterköfler –Klatzer waren alle diese sieben Personen zu einem Interview bereit und konnten zumeist noch weitere Personen an ihrer Hochschule nennen, die interviewt werden konnten. Mit Christian Kogler wurde kein Interview zum Thema Globales Lernen durchgeführt, sondern er wurde lediglich gebeten, Personen für Interviews zu nennen. Er schlug vor, mit der Vizerektorin für Lehre Katharina Soukup-Altrichter, mit Helmut Eder, Thomas Mohrs, und Karin Ettl zu sprechen. Katharina Soukup Altrichter wiederum verwies an Johanna Eidenberger. Christoph Kühberger verwies an seinen Kollegen Paul Donner und Ingrid Schwarz empfahl, mit Elisabeth Schwarz und Franz Maurer zu sprechen.

So kamen insgesamt elf Interviews an vier verschiedenen Pädagogischen Hochschulen zustande. Ein deutlicher Schwerpunkt liegt auf der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Das liegt (auch) an forschungsökonomischen Gründen. Dadurch, dass die Verfasserin die Pädagogische Hochschule Oberösterreich besucht, erleichtere sich der Zugang zu den Interviewpartnern und sie konnte mit den Lehrenden Face-to-face sprechen, während die anderen Interviews, vor allem aus zeitlichen Gründen per Telefon durchgeführt wurden.
Neben den Interviews an den Hochschulen wurden auch noch zwei VertreterInnen der Südwindagentur Linz, Susanne Loher und Melanie Groß, interviewt. Ursprünglich war es nicht vorgesehen, externe Personen zu interviewen, aber im Laufe der Interviews wurde deutlich, dass Südwind ein nicht wegzudenkender Kooperationspartner des Globalen Lernens an Pädagogischen Hochschulen ist.

Zur besseren Übersicht wurde eine Tabelle erstellt, die Aufschluss gibt über den Ort der Lehre und die Funktion der interviewten Personen an der jeweiligen Hochschule.

Geführt wurden alle Interviews im Zeitraum April 2013 bis Juni 2013.

3.4. Die qualitative Inhaltsanalyse

Aus dem auszuwertenden Material wurden in einem ersten Schritt Rohdaten mit Hilfe eines Suchrasters extrahiert. Mit der Extraktion wurden dem Text Informationen entnommen, also eine dem Text verschiedene Informationsbasis erstellt, die danach ausgewertet wurden. Diese Basis sollte nur noch für die Beantwortung der Untersuchungs- und Forschungsfrage relevantes Material beinhalten. Extraktion heißt, zu selektieren und die für die Untersuchung relevanten Textstellen herauszusuchen. Diese Informationen wurden den Kategorien des Suchrasters zugeordnet, das heißt, unter der entsprechenden Kategorie eingetragen (vgl. Gläser/Laudel 2009: 199f). Das Kategoriensystem stützte sich auf die Kategorien der Untersuchungsfrage (Verständnis, Ziele, Umsetzung, Probleme, Perspektiven) und wurde im Lauf der Untersuchung um die Kategorie Themen erweitert.

> Das Kategoriensystem für die Extraktion baut auf den in den theoretischen Überlegungen konzipierten Untersuchungsvariablen […] auf. Dadurch wird sichergestellt, dass die theoretischen Vorüberlegungen die Extraktion anleiten. Vermittelt über das Kategoriensystem strukturieren die theoretischen Vorüberlegungen außerdem die Informationsbasis und unterstützen so deren Verwendung für die Beantwortung der Forschungsfrage. Das Kategoriensystem ist aber zugleich offen: Es kann während der Extraktion verändert werden, wenn im Text Informationen auftauchen, die relevant sind, aber nicht in das Kategoriensystem passen. (ebd.: 201)

Auf die Extraktion folgt die Analyse der Extraktionsergebnisse. Das auszuwertende Material und das theoretische Vorverständnis stehen in Austausch zueinander. Dieser Austausch beginnt schon zu Beginn der Erhebung, auf Basis von Auseinandersetzung mit Literatur und Theorie auf der einen Seite und Erfahrungen und Beobachtungen bei der Erkundung des Forschungsfeldes auf der anderen Seite. Dieser Austauschprozess kann eine Aus-differenzierung, in Fragestellung und Veränderung der theoretischen Vorannahmen, (wie im Abschnitt zu den Forschungsfragen ersichtlich) zur Folge haben (vgl. Schmidt 2003: 448).

Die Analyse der Extraktionsergebnisse wurde literaturgestützt durchgeführt. Aussagen der interviewten Personen fließen mit Theorie zusammen, die den Aussagen der Befragten noch mehr Tiefe und Gestalt geben. Begriffe, die innerhalb des Gesprächs nicht erschöpfend

definiert wurden, (insofern es so umfassender Begriffe überhaupt erschöpfende Definitionen geben kann) wurden so erweitert.

4. Institutionelle Rahmenbedingungen – Globales Lernen an Pädagogischen Hochschulen

Insgesamt gibt es in Österreich vierzehn pädagogische Hochschulen. [6]
Die Ausbildung der LehrerInnen für Pflichtschulen fand bis 2007 noch an sogenannten Pädagogischen Akademien statt. Seit 1. Oktober 2007 werden diese als Pädagogische Hochschulen geführt. Im Rahmen eines dreijährigen Studiums werden Studierende zu Volks-, Sonder- und HauptschulpädagogInnen ausgebildet. Die Pädagogischen Hochschulen unterliegen dem Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG).[7]
Dieses regelt die Rahmenbedingungen, im Detail werden die Curricula jedoch von den einzelnen Hochschulen selbst ausgearbeitet.
Die Lehrpläne wurden auf Globales Lernen hin untersucht. Wenn keine eignen Lehrveranstaltungen existieren, ist das Fach Politische Bildung jenes, in dem es oft mit einfließt und auch an allen Hochschulen (in unterschiedlichem Ausmaß) für alle Studierenden verpflichtend angeboten wird. Eine allgemeingültige Aussage lässt sich hierzu nicht treffen, da sich darüber nur in Austausch mit Lehrenden genaueres sagen ließe.

4.1. Pädagogische Hochschule Salzburg

Im Bereich der Volksschule findet Globales Lernen Eingang jeweils im 5. und 6. Semester. Die Module 5:2 (Frühe Bildung und Nachhaltigkeit) und 6:3 (Mensch und Institution) enthalten je eine Lehrveranstaltung *Aktuelle schulpädagogische Fragestellungen*, unter die auch das Globale Lernen subsumiert wird.
Im Fach Textiles Werken, Modul Ästhetik werden als Bildungsinhalt globale Zusammenhänge in der Textilproduktion genannt.

Im Bereich der allgemeinen Hauptschulausbildung gibt es ebenfalls eine Lehrveranstaltung *Aktuelle schulpädagogische Fragestellungen*, allerdings in anderen Modulen beheimatet. Im 3. Semester im Modul 3:2 (Didaktik und Inklusion) sowie im 4. Semester im Modul 4:1 (EPICT).

[6] http://www.paedagogischehochschulen.at/allehochschulen/index.html
[7] http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626

Im Fach Textiles Werken werden als Ziele formuliert:

- Kennen von Problemstellungen bzgl. der Produktion und Konsumtion von Textilien unter besonderer Berücksichtigung von Nachhaltigkeit, Lokalisierung und Globalisierung
- Bereitschaft, das eigen Konsumverhalten zu hinterfragen
- Verantwortungsbewusstsein für das eigene Handeln entwickeln

In der Geographie und Wirtschaftskunde gibt es ein Modul Globale Disparitäten, wobei Bildungsinhalte sind:

- Zentren und Peripherien der Weltwirtschaft – globale Disparitäten:
- Zentren - Peripherie – Modelle im Vergleich
- Unterschiedliche Wege der Entwicklung
- Regionale Fallstudien
- Globalisierung – Chancen und Risiken

Als Bildungsziel wird formuliert: „Bewerten und vergleichen unterschiedlicher peripherer und zentraler Lebensräume unserer Erde. Einblick in die Globalisierung gewinnen."
Des Weiteren gibt es eine Lehrveranstaltung mit dem Titel: Neue Wege in der Geographiedidaktik mit dem Bildungsinhalt Globales Lernen.

Seit April ist ein neuer Lehrplan für die Neue Mittelschule in Kraft getreten. Für diesen gilt im Allgemeinen Bereich und auch über weite Teile der Fachdidaktik selbiges, wie für den Hauptschullehrplan. Hinzukommt im Geschichte- Lehrplan ein Modul Globalgeschichte.

Anzumerken ist, dass eine Auseinandersetzung mit Globalem Lernen im Rahmen der Aktuellen Schulpädagogischen Fragestellungen nicht automatisch gegeben ist, da es sich um ein Wahlpflichtthema unter mehren zu aktuellen schulpädagogischen Fragestellungen handelt. Aus dem Studienplan:

Bildungsinhalte:
Wahlpflichtthemen zu aktuellen relevanten schulpädagogische Themen, wie z. B.

Schulische Nachmittagsbetreuung
Begabtenförderung
Pädagogische Diagnostik
Gewaltprävention
Peer-Mediation
Spezifische Formen der Verhaltensbeeinträchtigung
Schulen und Familien: Unterstützende und ergänzende Netzwerke
Frühe sprachliche Förderung

Legasthenie
Medienpädagogik
Geschichte und Bildungspolitik
Gesundheitsförderung
Sexuelle Gesundheit
Gender
Interkulturelle und sprachliche Bildung
Globales Lernen
Bildung für Nachhaltige Entwicklung
Lernumgebungen gestalten
Lehr- und Lerntheorien im beruflichen Kontext usw.

4.2. Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Auf der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich ist Globales Lernen nicht im Curriculum der Volksschule verankert.

In der Hauptschullehrerausbildung gibt es im zweiten Studienabschnitt ein Modul mit dem Thema Globalisierung. Aus dem Curriculum:

Bildungsziele:

- die Bedeutung ausgewählter Staaten und Regionen für Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen
- Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen
- Bereitschaft anbahnen, Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu bewerten und zu unterstützen
- zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen
- die Bedeutung der „neuen Mächtigen" (multinationale Unternehmen, internationale Organisationen und andere „global players") erfassen
- die Verantwortung des Menschen für die "Eine Erde" erkennen
- die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen
- die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft – erfassen
- Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten
- Erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern
- internationale Organisationen

Bildungsinhalte:

- ausgewählte Regionen mit besonderer Bedeutung für die Entwicklung unseres Planeten (Europa, USA, China, Russland, Persischer Golf, Afrika...)
- Entwicklungsunterschiede und Entwicklungszusammenarbeit (internationale Probleme gemeinsam lösen – Armut, Seuchen, Kriege, Versklavung, Korruption, Diktaturen...)
- Bevölkerungsexplosion
- Migration
- unterschiedliche kulturelle Entwicklungsstandards (Religionen, politische Entwicklungen, Sprachen, Ethnien; Flüchtlingsproblematik...)
- neue internationale Machtverhältnisse (Kampf der Kulturen, aufstrebende Mächte...)
- die Welt als „virtuelles Dorf" (Informations- und Kommunikationstechniken – Beschleunigung des Lebens)
- globale Klimaveränderung und Umweltverschmutzung (Rohstoffproblem, alternative Energie...)
- Welthandel (ungleiche Verteilung, Migration...)
- GWU im internationalen Vergleich
- Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse
- Zukunft des GWU
- Planspiele, Simulationen u.ä.

Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen:

- Beiträge unter Zuhilfenahme diverser Informationsmedien aktualisieren
- Informationen verschiedener Art für unterschiedlicher Zielgruppen aufbereiten
- Produkte in der Teamgruppe und in der Öffentlichkeit (Fachbeiträge in Newsgroups, Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen über das Internet, Verwendung von Webplattformen...) präsentieren, diskutieren und reflektieren
- komplexe Themenbereiche für einen schülergerechten Einsatz im Unterricht aufbereiten

Für das Fach Geschichte und Politische Bildung ist als Bildungsziel des Moduls Grundfragen und Grundwissen „Erwerb eines Grundwissens über historisch-politische Zusammenhänge im globalen Maßstab“ ausgegeben.
Im Modul Kleidung und Mode des Faches Textiles Werken ist ein Ziel: „[…] selbstbestimmter und ökologisch verantwortlicher Textilkonsum in der globalisierten Wirtschaft.“
Im Fach Biologie wird ein Modul Bioplanet Erde angeboten, dessen Inhalt unter anderem „Globale Veränderungen (z.B. Klimaveränderungen, Naturkatastrophen) und ihre Auswirkungen“ und „Globalisierung“ ist.

In der Fort- und Weiterbildung findet ein Lehrgang Globales Lernen[8] statt. Dieser wird in Kooperation mit Südwind Oberösterreich durchgeführt.

4.3. Pädagogische Hochschule Steiermark

An der Pädagogischen Hochschule Steiermark gibt es ein Modul Interkulturelle Pädagogik, in welchem globale Hintergründe von Migration und Flucht besprochen werden. Es gibt keine explizite Lehrveranstaltung zum Thema Globales Lernen in der Ausbildung, dafür einen Lehrgang in der Fort- und Weiterbildung.

4.4. Kirchlich Pädagogische Hochschule Graz

Die Kirchlich Pädagogische Hochschule Graz bekennt sich in ihrem Curriculum zum Globalen Lernen. Die Hochschule bildet VolksschulpädagogInnen, sowie ReligionspädagogInnen für Volkschule und Hauptschule aus. Globales Lernen ist in allen drei Studienplänen im Modul Reformpädagogische Konzepte verankert. Des Weiteren kommt es im Volksschullehrplan im Modul Ganzheitliche Bildung vor. Ein Ziel dieses Moduls lautet:

- Studierende können das Wissen um die komplexen Zusammenhänge von Produktion, Konsumation und Ökologie in Hinblick auf Kleidung und Textilien in alters-adäquate didaktische Angebote zur Ermöglichung von ersten Einsichten in globale wirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge nützen.

[8] http://www.globaleslernenlinz.org/

Im Modul Welt und Sprache gehört zu den Bildungsinhalten: „Von der Steiermark in die Welt – globale Zusammenhänge: z.B. Klima, Wirtschaftsbetriebe, Autocluster“

Auch an der KPH Graz findet in der Fort- und Weiterbildung ein Lehrgang zum Globalen Lernen in Zusammenarbeit mit dem Welthaus Graz und Südwind Steiermark statt.

4.5. Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Auf der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems ist „das Globale“ querschnittsthematisch verankert. So heißt es im Curriculum:

- Das gesamte Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot der KPH Wien/Krems basiert auf einem Konzept christlich orientierter LehrerInnenbildung, das auf die grundsätzlichen globalen Fragen der Erziehung und Bildung in der Gegenwart bestandsfähige und innovative Antworten zu geben sucht.

Weitere Erwähnung finden globale Zusammenhänge im Rahmen des Curriculums für das Volksschullehramt im Modul Fachdidaktische Grundlagen in Kunst, Musik und
Sport, wo im Bereich Textiles Werken auch aktuelle Problemfelder der Textilproduktion im Rahmen der Globalisierung thematisiert werden sollen.
Im Bereich der Hauptschule heißt es unter dem Modul Sprache und Kultur des Faches Englisch: Studierende reflektieren und diskutieren allgemeine gesellschaftliche Trends (z.B. Globalisierung, europäische Fragen, Ethnizität, Migration, Multikulturalität).
In der Geographie und Wirtschaftskunde gibt es ein Modul mit dem Titel Wirtschaftserziehung in einer globalisierten Welt. Bildungsziel in diesem Modul ist unter anderen, Kenntnisse über Ursachen, Wirkungsweise und Probleme der globalisierten Wirtschaft zu erlangen. Bildungsinhalte sind unter anderem: Strukturen der Weltwirtschaft, Globalisierung. Unter die Teilkompetenzen fällt:

- Die Studierenden sollen die Veränderungen der politischen, sozialen und ökonomischen Strukturen durch die Globalisierung erkennen und ihre Auswirkungen auf den Einzelnen bzw. auf verschiedene soziale Gruppen weltweit und in Österreich beurteilen können.

Ein weiteres Modul trägt den Titel: Zentren und Peripherien der Weltwirtschaft 1 mit den Bildungszielen:

- Entwicklungsunterschiede zwischen Zentren und Peripherien der Weltwirtschaft wahrnehmen und Gründe für diese Disparitäten erkennen können.
- Schülern und Schülerinnen die Verantwortung aller Menschen für politische, humanitäre und ökologische Fehlentwicklungen erfahrbar machen.
- Möglichkeiten kennen lernen, wie einzelne bzw. soziale Gruppen aktiv zur Behebung dieser Fehlentwicklungen beitragen können

Das Modul Lebensraum Erde - ökologische Gefahren, nachhaltiges Wirtschaften formuliert als Bildungsziel:

- Studierende sollen anhand des Wirkungsgefüges von Ökosystemen Verständnis für das Zusammenwirken seiner Elemente erhalten und für eine ethisch und ökonomisch gerechtfertigte Nutzung argumentativ eintreten können.

Bildungsinhalte sind unter anderem globale Umweltprobleme.

In der Fachdidaktik Geschichte gibt es ein Modul mit dem Thema Weltmächte und Hegemonialstreben – Entwicklungen und Abläufe als Basis für politische Bildung mit dem Bildungsziel: Studierende sollen die Einflüsse globaler Entwicklungen auf das Leben der Menschen erkennen und im Unterricht deutlich machen können.

Im Bereich der Wahlpflichtfächer gibt es ein wählbares Modul Globales Lernen, welches von Volks- und Hauptschulstudierenden aller Fächer besucht werden kann.

5. Analyse

5.1. Zusammenfassung der Extraktionsergebnisse

Die Kategorien der Untersuchungsfrage stellen die Auswertungskategorien der Extraktion dar. Auffallend ist, dass die Kategorien Themen, Verständnis und Ziel sehr interdependent sind und oftmals das Verständnis gleichzeitig ein Ziel impliziert und/oder die verhandelten Themen viel über das Verständnis aussagen. Der Einfachheit der Darstellung werden unter Verständnis nur konzeptbezogene Aussagen analysiert. Allgemeine Verständnisaussagen wie „Horizonterweiterung“ werden unter der Kategorie Ziel verhandelt. Hinzugefügt wird die Kategorie Thema, da sich herausgestellt hat, dass konkrete Beispiele sehr essentiell für die Herangehensweisen aller Lehrenden sind. Auf eine Auflistung der Themen, die Lehrende in ihren Unterricht miteinbeziehen wurde in der Zusammenfassung der Extraktionsergebnisse verzichtet. In der Analyse wurden diese sehr wohl angeführt und teilweise erörtert. Auch diese Kategorie ist prägend für das Verständnis. Die aufgegriffenen Inhalte/Themen sind nicht völlig losgelöst zu betrachten vom Verständnis und vom Ziel. Die vielen Gegenstandsbereiche, die Globales Lernen umfasst, können als Überlebensprobleme der Menschheit charakterisiert werden, die unter dem Leitbild der Gerechtigkeit bearbeitet werden (vgl. Scheunpflug/Schröck zit. nach Asbrand/Wettstädt 2012: 94). Aus Gründen der übersichtlicheren Darstellung werden die genannten aufgearbeiteten Themen analytisch getrennt vom konzeptionellen Verständnis und den Zielen angeführt.

Die Interviews werden im ersten Schritt noch nicht verglichen, allerdings schon Notizen zu Ähnlichkeiten und Unterschieden bzw. Gedanken und Fragen gemacht (vgl. Schmidt: 449). Bedacht wird, dass in einem offenen Leitfadeninterview die wichtigen Textpassagen nicht immer im direkten Kontext der gestellten Frage auftauchen. Von der interviewenden Person eingebrachte Aspekte werden des Öfteren erst nach einiger Zeit aufgegriffen oder tauchen im Kontext einer anderen Frage (wieder) auf. Es ist darauf zu achten, keine Textpassagen auszulassen, die auf den ersten Blick nicht in Vorüberlegungen passen (vgl. ebd.: 450). Oftmals werden im eigentlich schon informellen Teil noch sehr interessante Aussagen getätigt.

In einem zweiten Schritt werden die Inhalte der Kategorien zu gemeinsamen Begriffen zusammengefasst. Lehrende verwenden unterschiedliche Begriffe, die unter andere Begriffe subsumiert werden können.

Dass die Interviews nicht anonymisiert sind, wurde mit den interviewten Personen abgesprochen.

	Helmut Eder	**Karin Ettl**
Institution	Pädagogische Hochschule Oberösterreich	Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Funktion	Fachdidaktiker Biologie	Institut für Fort- und Weiterbildung
Verständnis	Lernen Nachhaltiger Entwicklung Weltweites Lernen Interkulturelles Lernen	Teil des Europalernens
Ziele	Bewusstmachung Verhaltensveränderung (Nachhaltig leben)	Über den Tellerrand hinausblicken Vorurteile abbauen/ Offenheit/ Toleranz Empathie entwickeln Verständnis für: • internationale Wirtschaftsbeziehungen • Menschenrechtssituationen Alternativen sehen
Umsetzung	Projekte	Lebensweltliche Anknüpfung
Probleme	Schwere Fassbarkeit des Konzepts GL	Keine Vernetzung der Institute Andere Prioritäten (Umstellung auf Neue Mittelschule)

Perspektiven	Fächerübergreifende Arbeit Mehr Projekte Eigene Lehrveranstaltung	Einzelveranstaltungen

	Thomas Mohrs	**Katharina Soukup - Altrichter**
Institution	Pädagogische Hochschule Oberösterreich	Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Funktion	Didaktiker für Politische Bildung	Vizerektorin für Lehre
Verständnis	Erziehung zu einer bewussten, mündigen und autonomen Haltung Komplexes Denken Kritische Reflexion	Großer, umfassender Begriff Ehemalige Entwicklungspolitische Fragestellungen
Ziele	Bewusstseinsbildung Verhaltensveränderung	Über den Tellerrand hinaussehen Auseinandersetzung mit der Welt insgesamt
Umsetzung	Praktische Ansätze Keine fixe Struktur (geben die Studierenden vor)	---
Probleme	Alter der Studierenden	Kein breiter Diskurs darüber, seitens der Lehrenden
Perspektiven	---	Mehr Berücksichtigung im neuen Curriculum

	Johanna Eidenberger	**Paul Donner**
Institution	Oberösterreich	Salzburg
Funktion	Fachdidaktikerin Geographie und Wirtschaftskunde	Institut für Fort- und Weiterbildung
Verständnis	Globalisierung/ Globales Lernen als nicht mehr wegzudenkender Teil der Geographie und Wirtschaftskunde	Weiterentwicklung entwicklungspolitischer Fragestellungen Lernmöglichkeiten und –felder aus den heutigen Verhältnissen entwickeln
Ziele	Problembewusstsein schaffen Vorurteile abbauen Faire Arbeitsbedingungen Neugierde wecken Wille zu Informationsbeschaffung	Über die eigene Hutschnur hinausschauen Sehen lernen Handeln
Umsetzung	Methodenvielfalt Planarbeit Ausarbeitung praktischer Unterrichtsbeispiele Exkursionen	Heidi Grobbauer („Theorie“) Südwind („Praxis)
Probleme	Disziplinäres Arbeiten, rein fächerspezifische Ausbildung	Anklang Konzeptionelle (Unschärfe, Abgrenzung zu ähnlichen …)
Perspektiven	Verstärkte Länderkunde	Bessere Verankerung in den Fachdidaktiken

	Christoph Kühberger	**Ingrid Schwarz**
Institution	Pädagogische Hochschule Salzburg	Katholisch Pädagogische Hochschule Wien Krems
Funktion	Vizerektor für Lehre / Lehrender für Geschichtsdidaktik	Lehrend für Politische Bildung, Geographie und Wirtschaftskunde
Verständnis	Interdisziplinärer Ansatz in der Pädagogik Fachdidaktische Ausprägung des Umgangs mit aktuellen Problemen	Umfassendes pädagogisches Konzept in Bezug auf den Themenbereich Globalisierung Interdisziplinärer Ansatz Integration von Nachhaltiger Entwicklung, Friedenspädagogik, Entwicklungspolitischer Bildung, interkultureller Bildung
Ziele	Kritisches, selbstreflektiertes Denken Wege finden, denkend nachvollziehen Mit Daten umgehen lernen	Verantwortung Solidarität Professionalisierung der LehrerInnenbildung
Umsetzung	Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur (fachdidaktische Texte) Individuelle Aneignungsprozesse Diskussion Unterrichtsbausteine erarbeiten	Handlungsorientiert/ interaktiv Lernzirkel Lernwerkstätten Beispielhaft
Probleme	---	---
Perspektiven	---	Entwicklungs- und Forschungsprojekte

	Franz Mauer	**Elisabeth Schwarz**
Institution	Katholisch Pädagogische Hochschule Wien Krems	Katholisch Pädagogische Hochschule Wien Krems
Funktion	Lehrender Fachdidaktik Religion	Schulpraktische Studien, Humanwissenschaften (Modul Globales Lernen)
Verständnis	Beitrag der Bildung (des Religionsunterrichts) zu einer immer multikulturelleren, multiethnischen, multireligiösen Welt	Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer globalisierten Welt aus pädagogischer Sicht
Ziele	Komplexes Denken lernen Globale Interdependenzen erkennen (im Bereich der Ökonomie und Ökologie)	Bildungshorizont erweitern (die eigene) Identität reflektieren In Kommunikation treten Lebensstile überdenken/ Zusammenhänge von Lebensbedingungen kritisch sehen Verbindung von global-lokal-saisonal Verbesserungen suchen/ Handlungsperspektiven für eine gerechtere Welt entwickeln
Umsetzung	Als Unterrichtsprinzip Anschaulich und begreifbar Baobab Materialien	Theorie zu Globalem Lernen Erarbeitung global relevanter Themen Exkursionen
Probleme	Finanzierung	Vernetzung ist schwierig
Perspektiven	Lehrgang in der Fort- und Weiterbildung	Mehr Verankerung in der Fort- und Weiterbildung

	Walter Prügger	**Sylvia Sabathi**
PH	Katholisch Pädagogische Hochschule Graz	Pädagogische Hochschule Steiermark
Funktion	Fachdidaktiker Politische Bildung Mitgestalter Lehrgang Globales Lernen	Fachdidaktikerin Sachunterricht, Deutsch
Verständnis	Pädagogisches Konzept, um mit Globalisierung umgehen zu lernen Querschnittsthema	Teil des Sachunterrichts
Ziele	Bildungshorizont erweitern Handlungsmöglichkeiten, eigene Wirkmächtigkeit erkennen Umgang mit Komplexität	Transparenz schaffen Verständnis für andere Lebensformen Den Weg öffnen Auseinandersetzung mit Globalen Zusammenhängen
Umsetzung	Handlungsorientiert Von der Theorie in die Praxis Exkursionen	Handlungsorientiert Konkrete Themen Filme
Probleme	Vernetzung ist schwierig Andere Prioritäten (Neue Mittelschule, Inklusion) keine finanziellen Anreize für Weiterbildung	---
Perspektiven	Verstärkte Vernetzung	In die Fort- und Weiterbildung integrieren

	Marlene Groß	**Susi Loher**
Institution	Südwind Linz	Südwind Linz
Funktion	Fortbildungsseminare im Bereich Globales Lernen, Betreuung eines Moduls in der Geographie und Wirtschaftskunde Didaktik	Fortbildungsseminare im Bereich Globales Lernen BegleiterIn Lehrgang Globales Lernen der PH Oberösterreich und eines Moduls in der Geographie und Wirtschaftskunde Didaktik
Verständnis	Vernetzung zwischen Individuum und „der Welt“	Querschnittsthematik
Ziele	Empowerment	Globale Perspektive sichtbar machen, den Dingen auf den Grund gehen Perspektivenerweiterung Soziales Lernen Die eigene Normalität in Frage stellen
Umsetzung	Über Produkte	Verbindung über Lebensbedingungen und Bedürfnisse
Probleme	---	Unterfinanzierung
Perspektiven	Als integralen Bestandteil in die Ausbildung einfügen Modul für Politische Bildung und Geschichte	

Nachfolgend die Ergebnisse der Interviewauswertung im zweiten Schritt. Diese stellen eine Erweiterung der im ersten Schritt ausgewerteten Inhalte dar.

Nach der Auswertung der Interviews und Subsumierung der Inhalte wurde dazu übergegangen, die Begriffe, die quantitativ am häufigsten angesprochen wurden – Globalisierung und Konsum - theoretisch zu durchdringen.

5.2. Themen

Im Laufe der Interviews wurde eine breite Palette von Themen aufgegriffen. Die Begriffe und Themen auf die am häufigsten eingegangen wurde – Globalisierung und Konsum - werden an dieser Stelle theoriegestützt definiert. Dies vermag nicht die Ansicht der Lehrenden wiedergeben, doch ist es nötig, um der Arbeit mehr Substanz zu verleihen und die verwendeten Begrifflichkeiten besser fassbar zu machen. Nicht alle Themen, die in der folgenden Darstellung aufgelistet sind, werden auch näher ausgeführt. Der Vollständigkeit halber und um eine Idee des Themenreichtums zu vermitteln, seien sie hier angeführt bzw. tauchen sie in anderen Abschnitten zu den Zielen und zur Umsetzung noch einmal auf.

Politökonomische Zusammenhänge / Globalisierung

- (Kritischer) Konsum
    - Produktionsketten von Konsumgütern
        - Kleidung
        - „Pizza Globale“
        - Fußball
        - „Hendl und Reis“
    - Wegwerfen von Lebensmitteln: „Teller oder Tonne“
- Migration
- Hunger in Afrika
- Kinderarbeit
- Arbeitsbedingungen
- Wachstumsproblematik
- Entwicklungszusammenarbeit

Ökologie

- Wasser
- Regenwald

Menschrechte & Konflikte

- Kinderrechte
- Bewaffnete Konflikte
- Konflikte im näheren sozialen Umfeld

Eurozentrismus

- Weltliteratur
- Mental-Maps erstellen
- Reisebroschüren analysieren
- Berichte über andere Völker
- Andere Kulturen/ Lebensbedingungen

„Andere“ Themen

- Herkunft von Obst & Gemüse (geschichtlich)

5.2.1. Globalisierung

Globales Lernen lässt sich nicht ohne den Begriff der Globalisierung denken. In neun Interviews wird über Globalisierung gesprochen, in sechs von der globalisierten Welt. Nur in einem Interview wird weder der eine noch der andere Begriff verwendet, dafür wird von der globalen Perspektive gesprochen. An dieser Stelle soll eine kurze Definition erarbeitet werden, um anschließend die Perspektive der Lehrenden darzustellen.

5.2.1.2. Theoretische Zugänge

Der Terminus *Globalisierung* taucht erstmals 1961 in einem englischsprachigen Lexikon auf. Seitdem hat er sich zu einem Kernbegriff wirtschaftlicher und politischer Diskussion aufgeschwungen, gehört inzwischen zum alltäglichen Wortschatz und ist sozusagen in aller Munde (vgl. Nuscheler, 2005: 51). Der Begriff an sich ist zwar relativ neu, globale Prozesse aber kein neues Phänomen des 21. Jahrhunderts. Ab wann ist Globalisierung also anzusetzen? Schon Karl Marx schrieb (inwieweit diese Aussage zutreffend ist, ist an dieser Stelle nicht weiter erörterbar) 1848 im Kommunistischen Manifest:

> Die Bourgeoisie hat durch die Exploitation des Weltmarktes die Produktion und Konsumption aller Länder kosmopolitische gestaltet […] Die uralten nationalen Industrien sind vernichtet worden und werden noch täglich vernichtet. Sie werden verdrängt durch neue Industrien, deren Einführung eine Lebensfrage für alle zivilisierten Nationen wird, durch Industrien, die nicht mehr einheimische Rohstoffe, sondern den entlegensten Zonen angehörige Rohstoffe verarbeiten und deren Fabrikate nicht nur in Lande selbst, sondern in allen Weltteilen zugleich verbraucht werden […] An die Stelle der alten lokalen und nationalen Selbstgenügsamkeit und Abgeschlossenheit tritt ein allseitiger Verkehr, eine allseitige Abhängigkeit der Nationen voneinander. Und wie in der materiellen, so auch in der geistigen Produktion. Die geistigen Erzeugnisse der einzelnen Nationen werden Gemeingut. (Marx zit. nach Nuscheler 2005: 54)

Der Beginn der Globalisierung lässt sich, verkürzt, in drei Positionen einteilen: Erstens mit dem Beginn des „modernen Kapitalismus“ (Karl Marx) und dem Einsetzen des modernen Weltsystem um 1500 (Immanuel Wallerstein), zweitens mit dem Beginn der Moderne und der Aufklärung (Anthony Giddens) und drittens mit dem Ende des Ost- West – Konfliktes (Perlmutter) (vgl. Lang-Wojtasik 2008: 33).

Die Folgen der Globalisierung werden je nach Perspektive romantisiert oder verteufelt (vgl. Nuscheler, 2005: 52) So schreibt Martin Khor:

> Globalisierung ist, was wir in der Dritten Welt einige Jahrhunderte Kolonisierung genannt haben. (zit. nach Nuscheler 2005: 53)

Rosabeth Moss Kanters Definition hingegen fokussiert auf die Verfügbarkeit:

> Die Welt wird zum globalen Einkaufszentrum, indem Ideen und Produkte überall zur selben Zeit verfügbar sind. (zit. nach ebd.)

Unter dem Phänomen Globalisierung subsumieren sich eine ganze Reihe an Tatbeständen und Entwicklungstrends in Weltwirtschaft, Weltgesellschaft und Weltpolitik. Je nach wissenschaftlicher Disziplin, fallen die Definitionen anders aus. WirtschaftswissenschaftlerInnen geht es um die Internationalisierung der Produktion und die Entgrenzung des Welthandels. SozialwissenschaftlerInnen betonen die Vermehrung und Verdichtung transnationaler sozialer Beziehungen und das Entstehen einer Weltgesellschaft.PolitikwissenschaftlerInnen fokussieren auf die tendenzielle Entgrenzung der Staatenwelt und den Bedeutungsverlust der Nationalstaaten. Staats- und VölkerrechtlerInnen sprechen von der Erosion von Souveränität und der Herausbildung eines Weltinnenrechts und KulturwissenschaftlerInnen prophezeien das Entstehen einer >>Allerweltskultur<< (vgl. Nuscheler, 2005: 52f).

> Den hoch komplexen und analytisch unscharfen Begriff der „Globalisierung" kann man zumindest annäherungsweise definieren als neue Qualität der vielfältigen und vielschichtigen wechselseitigen Abhängigkeit der Staaten und Regionen der Welt, die wiederum primär auf den immer enger und umfassender verknüpften Netz der Weltwirtschaft und der Kommunikationssysteme beruht. (Hallitzky/ Mohrs, 2005, S. 9)

Diese gegenseitigen Abhängigkeiten ergeben sich des Weiteren aus „Weltproblemen", (welche wiederum interdependent sind mit dem Faktor Wirtschaft) wie der Gefahr der ökologischen Selbstzerstörung, der Weltbevölkerungsentwicklung und der gewaltigen Migrationsbewegung, dem weltweit organisierten Verbrechen und dem internationalen Terrorismus (vgl. ebd.).

Doch ist Globalisierung wirklich so global wie der Terminus propagiert?
80% der weltwirtschaftlichen Aktivitäten konzentrieren sich auf die Triade Nordamerika – Europa – Ostasien. Der interregionale Handel wächst schneller als der Internationale und die deutsche Wirtschaft ist stärker europäisiert als globalisiert (vgl. Nuscheler 2005: 54).
Auch das „Globale Dorf" ist in aller Munde. Daten wandern in Lichtgeschwindigkeit über den Erdball, Transportkosten werden kontinuierlich gesenkt und Produktionen dezentralisiert. Dadurch, so die These des „Globalen Dorf" – Ansatzes, verflüssige sich das Gegensatzpaar Zentrum – Peripherie (vgl. Komlosy 1997: 30). Komlosy hält dem entgegen, dass nicht Enträumlichung und örtliche Beliebigkeit mit dem Prozess der Globalisierung einhergehen, sondern dass dieser zu räumlicher Ungleichzeitigkeit und dem Zerbrechen sozialer Räume und der Entkoppelung unterschiedlicher Geschwindigkeiten führe. Sie stellt die These auf,

dass Zentrum und Peripherie nicht verschwunden sind, sondern sich verlagert, verfeinert und vervielfältigt haben (vgl. Komlosy 1997: 30).

Nach Joana Breidenbach erweise sich

> Globalisierung als ein hochgradig dialektischer Prozess. Homogenisierung und Ausdifferenzierung, Konflikte und kulturelle Vermischung, Globalisierung und Lokalisierung stellen keine einander ausschließenden Entwicklungen dar, sondern bedingen sich gegenseitig. (zit. nach Schimmel 2009: 63)

Andreas Novy plädiert für den Begriff der *Glokalisierung*, da dieser umfassender und flexibler ist als jener der *Globalisierung* und so die zentrale Dialektik von Wandel und Beharrung / Globalisierung und Lokalisierung / Zentralisierung und Dezentralisierung / Universalismus und Parochialismus / Homogenisierung und Fragmentierung / Öffnung und Schließung diskursiv in den Griff zu bekommen ist(vgl. Novy 2005: 93 und Nuscheler 2005: 58).

Der Begriff der Globalisierung beschreibt einen Prozess. Dem setzen Altvater et al. den Begriff der Globalität als Ziel entgegen, welches allerdings aus sozialen und ökologischen Zielen nicht erreicht werden kann.

> Alle reden über den Prozess der *Globalisierung*, doch nur wenige beschäftigen sich mit dem Zustand der *Globalität*. Globalisierung ist […] ein Prozess, dessen konsternierte Zeugen wir sind. Globalität wäre […] ein Zustand, der in der dynamischen Weltgesellschaft schwer vorstellbar ist. Und daraus ergibt sich das Problem, das sich mit der Wirtschaft auch alles andere globalisiert, und auch das, was gar nicht in der kapitalistischen Form globalisierbar ist. Der Widerspruch zwischen der ökonomischen und finanziellen Globalisierung, die weder Grenzen kennt, noch ein Ende findet, und den sehr wohl begrenzten sozialen und natürlichen Ressourcen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens setzt ganze Gesellschaften gehörig unter Stress. „Deutsche [Österreichische S.M] Kosten“ zu drücken, verlangt mehr als bloße Kostendisziplin. Da geraten Sozialleistungen unter Druck und Arbeitsplätze sind gefährdet. Die Mißachtung [sic!] der Grenzen im Zuge der Globalisierung hat „sozialdarwinistische Effekte (Narr 1994: 339) zu Folge. (Altvater et al.: 13)

Im Globalen Dorf wird in Zukunft ein Wettbewerb herrschen, dem wir uns auf die eine oder andere Weise stellen müssen (vgl. Schimmel 2009: 61).

Globalisierung ist ein sehr multidimensionaler Begriff und die Analysen von Globalisierung vielfältig. Einigkeit besteht darin, dass Paradigmenverschiebungen durch Globalisierungsprozesse zu einer Ausweitung auf einen weltweiten Referenzrahmen des Ökonomischen, Sozialen, Politischen und Kulturellen geführt haben. Alle diese Felder können nur noch in einem globalen Bezugsrahmen betrachtet werden (vgl. Wittmann 2012: 129).

Für die Pädagogik und Erziehungswissenschaften ergibt sich daraus eine notwendige Reflexion der eigenen Disziplin, die sich an diesem neuen Referenzrahmen orientieren muss (vgl. ebd.: 132). Ein Konzept, wenn auch kein kohärentes, diesem Anspruch gerecht zu werden, ist das Globale Lernen. Es stellt den bisher am weitesten entwickelten Theoriezugang zur Beschäftigung mit Fragen der Gestaltbarkeit und Veränderung der Welt dar (vgl. Lang-Wojtasik 2008: 24).

5.2.1.3. Perspektiven der Lehrenden

Paul Donner fokussiert auf die Auswirkungen, die „diese endlose Globalisierung" auf heutige junge Menschen hat. In Zusammenhang damit stellt er auch eine immer weiter fortschreitende „Rationalisierung, Effektivierung, Transparentisierung usw." und damit einhergehenden

> permanenten Wettkampf, das permanente auf Trab sein müssen. […] Diese permanente Verfügbarkeit des Menschen, immer und überall. […] Wir können immer und überall einsetzbar sein und unsere Ressourcen können immer und überall abgerufen werden. Das hat auch etwas mit Globalität und Globalisierung zu tun.

Für Johanna Eidenberger ist Globalisierung ein Begriff, der aus Geographie und Wirtschaftskunde nicht mehr wegzudenken ist. Wenn in der Lehre über Globalisierung gesprochen wird, ist „das Globale Lernen" einfach mit inbegriffen.

Karin Ettl sieht Globalisierung als Prozess, der uns sowohl als Einzelpersonen als auch als ÖsterreicherInnen betrifft. Mittels dem Globalen Lernen soll angeregt werden, darüber zu reflektieren.

Elisabeth Schwarz meint, dass die globalisierte Welt Herausforderungen erzeugt, denen es sich pädagogisch anzunähern gilt.

Ingrid Schwarz erkennt in der Globalisierung einen umfassenden Themenbereich, auf den pädagogisch einzugehen ist.

Auch für Christoph Kühberger geht es

> sehr stark um die sich globalisierende Welt, also Momente wie moderne Kommunikation, Migration, ganz klassische Themen wie Konsum und Handel, Kulturaustausch. Und damit verbunden, was das für die eigene Identität, das eigene Handeln in einer Gesellschaft bedeutet.

Franz Maurer denkt bei Globalisierung in erster Linie an die Bereiche Ökologie und Fragen der Energieversorgung. Auch ein Thema ist jenes der Solidarität Europas mit ärmeren Regionen und Teilen der Welt.

Für Thomas Mohrs ist der Begriff der Globalisierung „ein sehr schillernder, der analytisch unscharf ist und nicht eindeutig, den man nicht genau definieren kann." Er merkt an, dass es schon sehr lange Welthandelsbeziehungen gibt. Auf aktuelle Strukturen bezogen würde er unter Globalisierung in erster Linie eine wirtschaftliche und mediale Globalisierung, sowie eine Globalisierung internationalen Verbrechens verstehen.

> Auch die Macht der sogenannten Global Players in der Wirtschaft. Also die großen Megakonzerne, die globusüberspannend ihren Handel betreiben mit zahllosen Subunternehmen und Submarken. Das ist der eine Schwerpunkt. Der zweite ist die mediale Globalisierung, die Tatsache, dass wir mittlerweile weltweit medial vernetzt sind und in Echtzeit mit allen Teilen der Welt kommunizieren können. Und dritter wesentlicher Gesichtspunkt, die Globalisierung der Kriminalität - Waffenhandel, Drogenhandel, Kinderhandel.

Auch zentrale Weltprobleme, wie ökologische Probleme, Klimawandel usw. fallen in den Bereich der Globalisierung. „Das heißt etwa, unser Konsumverhalten steht in direktem Zusammenhang mit Phänomenen in anderen Teilen der Welt. In etwa unser Fleischkonsum mit dem Verschwinden der Regenwälder in Brasilien usw."

Aus dieser Vernetzung ergibt sich für Thomas Mohrs - sollen Lösungen für die weltweiten Probleme gefunden werden - der Zwang zur Kooperation.

> Also hier haben wir ganz globale Zusammenhänge und das heißt auch, dass diese Weltprobleme, die über kurz oder lang auch Weltsicherheitsprobleme werden, nicht mehr auf lokaler, auf nationaler Ebene gelöst werden können. Hier ist es absolut notwendig, dass die Nationen im globalen Maßstab kooperieren und gemeinsame Lösungsansätze haben.

Auch das Thema Armut lässt sich im Verständnis von Katharina Soukup- Altrichter kaum ohne Globalisierungszusammenhänge diskutieren.
Globalisierung heißt für Walter Prügger, eine sich zunehmend komplexer gestaltende Welt.
Für Sylvia Sabathi bedeutet sie, dass wir „die Welt ja jeden Tag vom Frühstückstisch bis in irgendwelche Aktivitäten um uns haben."
Globalisierung bedeutet, um mit Susanne Loher zu sprechen, dass eine nie einseitig gewesene Welt immer weniger einseitig wird und sich zum Beispiel unterschiedliche Wohnformen überall auf der Welt finden lassen.

5.2.2. Konsum

Die Relevanz und Auswirkungen unseres Konsums waren in sechs Interviews direkt Thema, in einem wurde es implizit angesprochen. In den Lehrveranstaltungen wird dieses Thema meist praxisnah, anhand von konkreten Beispielen erarbeitet. An dieser Stelle soll nun eine theoretische Erarbeitung des Begriffes erfolgen.

Der Begriff des Konsums wurde bei den Themen unter Politökonomische Zusammenhänge / Globalisierung gestellt. Im Laufe der Ausführung wird sich zeigen, dass Teile der Auseinandersetzung auch unter den Block Kultur und den Punkt Identität gepasst hätten und auch die Handlungsebene betreffen.

5.2.2.1. Theoretische Zugänge

Wirtschaftswissenschaftlich meint *Konsum* die Ausgaben privater Haushalte. Diese Ausgaben machen einen wesentlichen Teil des Bruttoinlandsproduktes der meisten Länder aus und sind, unter den jetzigen ökonomischen Bedingungen, Grundbedingung für Wirtschaftswachstum (vgl. Hecken 2010: 7f). Um dieses zu garantieren ist es notwendig, dass der Käufer/die Käuferin eines Produktes die erworbenen Produkte auch aufzehrt oder verschleißt. Sei dies im physischen Sinne, durch materielle Abnutzung, Vertilgung oder Vernichtung oder durch psychische. Damit der Prozess des Konsums nicht ins Stocken gerät, müssen sich entweder die Gegenstände des Konsums (modisch) abnutzen, um so neue Interessen und Vorlieben zu wecken, oder der Geschmacks- und Aufmerksamkeitshorizont erweitert werden, so dass die Nachfrage steigt, ohne dass alte Güter ausgemustert werden (vgl. ebd.: 8). Konsum ist ein wesentlicher Grundbestandteil der gesellschaftlichen Ordnung und spielt eine wichtige Rolle im Leben der Menschen des globalen Nordens und immer mehr auch des globalen Südens. Das enorme Angebot an Konsummöglichkeiten erscheint für jene, die über diese Möglichkeit noch nicht verfügen noch attraktiver. In den grundsätzlichen Reden der Repräsentanten der Regierungen hört man davon allerdings nicht viel. Die Apologie ihrer Politik, die Anpreisung und Legitimierung ihrer Systeme erfolgt im Namen der Menschenrechte, der Meinungsfreiheit und der Demokratie. Von einem Recht auf ausgedehnten Konsum ist allenfalls indirekt die Rede, wenn von nationalstaatlichen Beschränkungen befreite Märkte als wichtige Garanten des Wohlstandes hingestellt werden. Die oftmals damit einhergehende Verarmung von Teilen der Bevölkerung wird lieber verschwiegen. Hecken sieht den Hauptgrund dafür darin, dass politische und unternehmerische Freiheit ein höheres Gut darstellen, als bestimmte materielle Ansprüche, die das Lebensnotwendige übersteigen (vgl. ebd.: 9). Anders sieht das Grunwald, der Wirtschaftswachstum und Konsumsteigerung als zentrale Ziele in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zählt. Wird durch schlechte Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsprognosen eher zum Sparen, denn zum Geld ausgeben angehalten und resultiert daraus schwacher Konsum, wächst die Sorge, dass ein wichtiger Wirtschaftsmotor ins Stottern gerät und eine Rezession der Fall sein könnte. Manche

politische Verlautbarungen lassen eine staatsbürgerliche Pflicht zum Einkaufen durchklingen (vgl. Grunwald 2012: 8). Die „Pflicht zum Konsum“ (Baudrillard 1988) kann als Konsequenz des fordistischen Gesellschaftsvertrags gesehen werden (vgl. Scherhorn 2000: 292).

Die von uns konsumierten Produkte müssen hergestellt, verpackt, transportiert und auch wieder entsorgt werden. Das führt unvermeidlich zu Energie- und Ressourcenverbrauch, Emissionen und Abfällen, Umweltverschmutzung und den Verlust von Biodiversität. Hinzukommen die Gefährdung kultureller Lebensräume durch die Dominanz des globalen Konsums und soziale Probleme, wie unfaire Arbeitsbedingungen, Ausbeutung, Kinderarbeit und Gesundheitsrisiken (vgl. Grunwald 2012: 10f). Einher geht eine ungleiche Verteilung. Nur ein bis zwei Prozent der privaten Konsumausgaben entfallen auf das ärmste Fünftel der Weltbevölkerung. Wohingegen das reichste Fünftel 80% konsumiert.

Der herrschende Konsum(materialismus) wurde und wird immer wieder von unterschiedlicher Seite und in unterschiedlicher Form kritisiert. Es kommen Rechte wie Linke, Anhänger der freien Marktwirtschaft wie Sozialisten, Avantgardisten wie Bildungsbürger, Verfechter einer Elite wie Vertreter der Mittelschicht zu Wort (vgl. Hecken 2010: 9). Im Folgenden soll vor allem auf drei Formen der Kritik eingegangen werden, die im Rahmen Globalen Lernens die größte Rolle spielen. Erstens auf eine Kritik an einer ungerechten Arbeitsteilung und Ausbeutung von in Billiglohnländern arbeitenden Menschen. Zweitens eine Kritik des Konsums seitens des Nachhaltigkeitsdiskurses bzw. dessen verschiedenen Ausprägungen. Drittens soll eine identitätskritische Perspektive auf Konsum entwickelt werden. Die kritische Reflexion der Identität wird in zwei Interviews als Ziel des Globalen Lernens genannt. Da wir in einer Konsumgesellschaft leben, gehört dieser zu unserer Identität. Zwar ist Identität ein diffuser Begriff und setzt sich aus weit mehr Faktoren zusammen (Schimmel 2009), doch da der Konsum in den Interviews eine so bedeutende Rolle spielt, soll hier nur auf diesen Aspekt eingegangen werden.

Bevor es an die Kritik geht, noch ein Einwand zugunsten des Konsums. Er ermöglicht die Befriedigung von Bedürfnissen, ist Ausdruck von Lebensqualität und ein Medium der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Grunwald 2012: 12). Und wenn Konsum vom ökonomischen Kontext abgelöst wird und nur noch jenen Vorgang des Aufbrauchens von Lebensnotwendigem beschreibt, ist er unumgänglich. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Konsum ist jedoch aus den oben genannten drei Perspektiven unumgänglich.

Konsum, Nachhaltigkeit und Globale Gerechtigkeit

Das Konzept der Nachhaltigkeit taucht bereits im 18 Jahrhundert im Kontext der Forstwirtschaft auf. Die Abhandlung >>SylviculturaOeconomica<< des sächsischen Oberberghauptmanns von Carlowitz von 1713 wird oftmals als die erste Erwähnung genannt. Der damalige zunehmende Holzbedarf durch wachsende Landwirtschaft und Industrialisierung führte zu knapper werdenden Holzbeständen. Unter nachhaltiger Holzwirtschaft wurde dementsprechend eine Wirtschaftsweise verstanden, die nicht mehr Holzschlag zuließ, als nachwachsen konnte (vgl. Grundwald/Kopfmüller 2012: 18f). Das Konzept des *maximum sustainable yield* übernimmt diese Idee am Anfang des 20. Jahrhunderts in die Fischereiwirtschaft. Auch die Anfänge der Wirtschaftswissenschaften sind durch Überlegungen zur Rolle der Natur geprägt, wobei am Bekanntesten in diesem Zusammenhang Robert Malthus ist, welcher vor dem Hintergrund der industriellen Revolution und des starken Bevölkerungswachstums in England ein Missverhältnis zwischen den verfügbaren Ressourcen und der Bevölkerungszahl diagnostizierte (vgl. ebd.: 19).

Gegen Ende der 1960er/ Anfang der 1970er wird die Abhängigkeit der Menschheit von den natürlichen Grundlagen der Erde intensiv diskutiert. Die Wahrnehmung der Umwelt veränderte sich dahingehend, dass sie einerseits durch den Menschen und seine Technik bedroht schien und andererseits gerade Wirtschaft und Technik auf eine intakte Umwelt angewiesen sind. >>Die Grenzen des Wachstums<<, verfasst vom Club ofRome (Meadows et al. 1973) sind bedeutendster Ausdruck des Schocks, der vor allem die Industriestaaten angesichts dessen, dass die menschliche Wirtschaftsweise genau die Grundlagen zerstörte, auf die sie angewiesen war, ereilte (vgl. Grundwald/Kopfmüller 2012: 20). Die methodischen und konzeptionellen Grundlagen dieses Berichts sind zwar angreifbar und die Aussagen haben sich größtenteils nicht bewahrheitet, doch boten sie Anlass, über gesellschaftliche Produktions- und Lebensstile, Wirtschaftswachstum und die Endlichkeit von Ressourcen nachzudenken. Auf internationaler Ebene schlägt sich dieses Nachdenken auf der ersten UN-Umweltkonferenz 1972 in Stockholm nieder. Eine größere Implementierung von Umweltfragen auf institutioneller, internationaler wie nationalstaatlicher Ebene ist die Folge (vgl. ebd.: 21). Im Brundtlandbericht 1987, der von der UN- Kommission für Umwelt und Entwicklung (Brundtlandkommission) verfasst wird, wird die bis heute für die meisten Arbeiten zugrunde liegende Definition entworfen (vgl. ebd.: 24). Diese hält fest, dass (landwirtschaftliche) Produktion nur dann nachhaltig sein kann, wenn diese ihre Grundlagen nicht degradiert. Weitere Meilensteine folgen 1992 bei der UN-Konferenz für Umwelt und

Entwicklung bzw. zehn Jahre später bei der UN-Konferenz für Nachhaltige Entwicklung 2002 (vgl. Gruber 2009: 16f). Die FAO definiert Nachhaltigkeit folgendermaßen:

> Sustainable Development is the management and conservation of the natural resource base, and the orientation of technological and institutional change in such a manner as to ensure the attainment and continued satisfaction of human needs for present and future generations. Such sustainable development (in the agriculture, forestry, and fisheries sectors) conserves land, water, plant and animal genetic resources, is environmentally non-degrading, technically appropriate, economically viable and socially acceptable. (www.fao.org/wssd/sard/index-en.htm)

Diese Definition spiegelt den vorherrschenden anthropozentrischen Ansatz wieder und reduziert Umwelt auf die unmittelbare Nutzbarkeit für den Menschen und vernachlässigt eine gerechte Verteilung. Darüber hinausgehen würde eine Anerkennung des Eigenwertes der Ökosysteme (intrinsic value), sowie stärkere Berücksichtigung sozio-kultureller und spiritueller Aspekte. (vgl. Gruber 2009: 19f). Unter Spiritualität wird die Fähigkeit innere Ressourcen zu entwickeln und uns seelisch gegen alle Formen der Gewalt und Einschränkung zu stärken, die sonst zu Apathie, Lähmung und Angst führen, verstanden. (vgl. Shiva 2003 zit. nach Gruber 2009, S. 20). Beispiel für einen ganzheitlicheren, systemischeren Ansatz liefert die Erd-Charta. Die vereinten Nationen konnten sich bislang nicht dazu durchringen (vgl. Gruber 2009: 20).

Nun stellt sich hier die Frage nach der Rolle des Individuums im Prozess zu einer nachhaltigen Gestaltung unserer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung. Es gibt Studien, die zeigen, dass Menschen in wohlhabenderen Ländern weniger umweltbewusst sind, als Menschen in ärmeren Ländern (Dunlap/ Mertig 1996 zit. nach Scherhorn 2000: 290). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und in diesem Sinne auch Globales Lernen, versuchen dem entgegenzuwirken und Kinder/Jugendliche zu Nachhaltigkeit zu erziehen. Hier stellt sich die Frage, in welcher Rolle sie angesprochen werden. Die praktischen Beispiele mit denen bei Globalem Lernen häufig gearbeitet wird, machen deutlich, dass es hierbei vor allem um die Rolle als KonsumentIn geht. Dies fügt sich in einen Diskurs, der diese als die Hauptverantwortlichen für Nachhaltigkeit sieht (vgl. Grunwald 2012: 27). Wurden bei der Agenda 21 die auf der Rio-Konferenz 1992 verabschiedet wurde und der ersten globalen Konferenz zu Nachhaltigkeitsaspekten des Konsums 2003 in Marrakesch noch stark auf politische Maßnahmen gepocht, werden seit einigen Jahren die KonsumentInnen als Hauptverantwortliche herangezogen (vgl. ebd.: 30f.). Dies ist unter anderem deshalb kritisch zu sehen, als diese eine heterogene Menge von Individuen mit unterschiedlichen Präferenzen darstellen, die sich nur in Ausnahmefällen hinter einer gemeinsamen Idee versammeln lassen. Des Weiteren gestaltet es sich für den Einzelnen als schwierig, den ganzen Lebenszyklus

eines Produktes (wenn nicht gerade direkt beim Erzeuger, der Erzeugerin gekauft wird) nachzuvollziehen (vgl. ebd.: 68). Auch lässt sich nicht immer mit aller Klarheit sagen, welche die nachhaltigere Variante ist, da auch System, Rebound- und Bumerangeffekte eine Rolle spielen (vgl. ebd.: 70ff). Gerade hier könnte Globales Lernen ansetzen, um die Komplexität aufzuzeigen, die hinter gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen steht und dass nicht alles, was als nachhaltig verkauft wird, diesem Label auch gerecht wird.

Konsum und Identität

„Wer war ich? Wer bin ich? Wer möchte ich sein?“, sind vereinfacht, die Fragen der Identitätsproblematik (Strauss zit. nach Schimmel 2009: 26).

Konsumgüter stehen in unserer Gesellschaft als Symbol der Verbesserung und Höherentwicklung. Sie evozieren ein Gefühl des Fortschrittes und tragen zur Verteidigung des sozialen Status bei (vgl. Scherhorn 2000: 288). Mit der modernen Industriegesellschaft tritt der symbolische Wert von Gütern gegenüber dem Gebrauchswert in den Vordergrund. Sie transportieren Träume von Abenteuer, Jugendlichkeit, Geselligkeit, Anerkennung, usw. Sie sprechen die inneren Defizite der Selbstentfremdung an. Defizite an Sicherheit, Geborgenheit, Beachtung aber auch Herausforderung, Bewährung und innerem Wachstum. Die Wirkung ist aber nicht permanent, sondern muss immer wieder neu bestätigt werden. Über Konsum konstruieren wir auch unsere Identität. Diese Abhängigkeit macht plausibel, warum negative Konsequenzen ausgeblendet werden können. Immaterielle Güter und Gemeinschaftsgüter stehen in Konkurrenz zu materiellen Gütern. Je mehr Zeit dafür aufgewendet wird, materielle Güter erstehen zu können, desto weniger Zeit steht für die immateriellen Güter, die wir selbst hervorbringen zur Verfügung. Tätigkeiten, Erlebnisse, Beziehungen, Erkenntnisse gehen unter den angehäuften Dingen verloren (vgl. ebd.: 292).

5.2.2.2. Perspektiven der Lehrenden

Vorweggenommen sei, dass das Thema Konsum auch in den Abschnitten Ziele und Umsetzung wieder auftauchen wird und nicht an dieser Stelle zur Gänze erschlossen wird.

In direktem Zusammenhang mit Konsum und Nachhaltigkeit steht auch das Thema der globalen Gerechtigkeit. Die Kosten der kapitalistischen Produktion sind nicht gleich verteilt. Thomas Mohrs skizziert dies am Beispiel der industrialisierten Fleischproduktion. Ca. 80%

des weltweit angebauten Soja wird in der Tiermast verfüttert. Produziert wird dieses zum Großteil in Ländern des Südens, wo Verelendungsprozesse und Umweltzerstörung in Gang gesetzt werden, während in den Ländern des Nordens konsumiert wird. Über unser Konsumverhalten stehen wir in direktem Austausch mit der Welt. Der durchschnittliche Konsum eines Europäers, würde er Weltdurchschnitt werden, hätte katastrophale Folgen bzw. wäre gar nicht realisierbar.

Christoph Kühberger und Franz Maurer sehen Konsum und die Rolle von KonsumentInnen als ein „klassisches" Thema des Globalen Lernens.
Unter dem Blickwinkel des Nachhaltigen Wirtschaftens geraten laut Ingrid Schwarz die KonsumentInnen ins Visier.

Auch die Themen der Arbeitsbedingungen und der Kinderarbeit können unter dem Aspekt des kritischen Konsums betrachtet werden. Johanna Eidenberger bringt z.B. das Handy in diese Diskussion ein und meint, dass es auch in unserer Verantwortung liegt, unter welchen Umständen diese Dinge produziert werden.
Ingrid Schwarz spricht vom Fußball, der von Kindern genäht wird.

5.2.3. Weitere Themen

Im Folgenden sollen kurz drei der Themen beschrieben werden, die in jeweils einem Interview angeschnitten wurden und nicht unter die Themenbereiche Konsum und Globalisierung fallen.

Weltliteratur

Paul Donner merkt an, dass im klassischen Deutschunterricht von Goethe über Bernhard nur die deutschsprachigen Klassiker als Weltliteratur abgehandelt werden. Einzelveranstaltungen zum Thema Weltliteratur sollen dem entgegenhalten, dass auch in außereuropäischen Kontexten oder Ländern der europäischen Peripherie große Literatur verfasst wird. „Um da auch den Blick umzukehren, um auch anderssprachige Literatur als Weltliteratur wahrzunehmen, nicht nur die Klassiker aus dem deutschen und englischen Sprachraum."

Mental Maps

Ebenfalls in den Bereich, unsere eurozentristische Wahrnehmung aufzubrechen, fallen die sogenannten Mental-Maps. Von Studierenden selbst erstellte Zeichnungen der Welt, welche Christoph Kühberger in seine Lehre einbringt.

> […] Studierende sagen müssen, wie nehmen sie überhaupt die Welt war. Da müssen sie die Welt zeichnen und da kommt man drauf, dass sie gewisse Teile der Welt sehr viel genauer wahrnehmen, mit sehr viel genaueren Detailkenntnissen. Meistens Europa und Nord-Amerika und die anderen Teile der Welt meistens nahezu unbekannt sind. Um zu zeigen, dass wir da Definite haben, in der Weltwahrnehmung.

Reisekataloge

Ein weiteres Beispiel hierfür, ebenfalls von Christoph Kühberger, ist die Arbeit mit Reisekatalogen

> […]wie man systematisch analysieren kann, welches Bild Reisekataloge von anderen Kontinenten in der Wahrnehmung aus Europa, also es geht um Ethnozentrismus, um Eurozentrismus, zeichnen. Welche Wahrnehmungen man hat, also von Afrika, wie die importiert werden in einer globalisierten, touristischen Welt. Und inwieweit diese Bilder die so übermittelt werden übereinstimmen mit Bildern, die man über andere Medien hat. Oder eben nicht, meistes, eher.

In den Bereich der Wissensvernetzung in der Welt geht es bei der Auseinandersetzung mit Berichten über andere Völker. Diese sind eher auf der ethnologischen Ebene angesiedelt. Es wird analysiert, mit welchen Bildern gearbeitet wird, um Weltbegegnungen und vor allem auch Dinge und Sachverhalte zu beschreiben, die es in der Lebenswelt der Beobachtenden nicht gibt.

5.3. Verständnis

Bezug zu anderen Konzepten

- Interkulturelles Lernen
- Lernen Nachhaltiger Entwicklung
- Entwicklungspolitische Bildung
- Politische Bildung

Häufig kommt in den Interviews der Bezug zu anderen Konzepten vor. Es gibt viele ähnliche und benachbarte Begriffe, „die deutlich machen, dass auch die einschlägige pädagogische und

erziehungswissenschaftliche Diskussion zeitbedingt und begrifflichen und theoretischen Modeverläufen unterworfen ist.“ (Treml 2012: 49). Begriffe, die ähnliche oder gleiche Territorien besetzen, scheinen in Konkurrenz zu stehen und um Einfluss und Resonanz zu kämpfen (vgl. ebd.) Zu diesen Begriffen zählen: Entwicklungspädagogik, Weltbürgerliche Erziehung, Eine-Welt-Pädagogik, Interkulturelles Lernen, Antirassistische Bildung, Menschenrechtspädagogik, Entwicklungspolitische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung usw. (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Interviews fanden die Konzepte des Interkulturellen Lernens, der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Politischen Bildung und der Entwicklungspolitischen Bildung Eingang. Die Überschneidung mit anderen, ähnlichen pädagogischen Ansätzen, macht die Definition Globalen Lernens noch einmal uneindeutiger. So sagt Katharina Soukup-Altrichter:

> Ich meine, das Globale Lernen greift ja auch so ehemalige Entwicklungspolitische Fragestellungen auf. Es greift jetzt aber auch ein, glaube ich, in den Bereich der Politischen Bildung, der Ungleichheit, der ökologischen Fragen. Ist also, würde ich meinen, ein relativ umfassender und großer Begriff.

5.3.1. Interkulturelles Lernen

In neun der Interviews findet der Begriff der „Kultur“ auf die eine oder andere Weise zumindest eine Erwähnung. Um diese Aussage etwas zu explizieren: In sechs Interviews wird direkt über *Interkulturelles Lernen* gesprochen, in einem indirekt („Begegnung mit fremden Kulturen“) und in einem Interview findet der Begriff *multikulturell* Anwendung. So Franz Maurer:

> […]das heißt, auch das kleine Österreich wird immer multikultureller, multiethnischer, multireligiöser. Wie können wir angemessen bildungspolitisch darauf reagieren. Welchen Beitrag können wir in den Schulen leisten, welchen Beitrag kann der Religionsunterricht leisten, […]

Johanna Eidenberger geht auf die *Verschiedenheit von Kulturen* und *kultureller Entwicklungen* ein:

> Es ist dabei natürlich notwendig, die Kinder damit vertraut zu machen und ihnen auch zu zeigen, dass unsere Welt ziemlich bunt ist - unter Anführungszeichen. Nämlich hinsichtlich Kultur, Gesellschaft, Sprache, Entwicklung, Religion, Fortschritt und, und, und…

5.3.1.1. Theoretische Zugänge

Anmerkungen zum Begriff der Kultur

In ‚Culture. A criticalreviewofconceptsanddefinitions' zählen die Herausgeber Kroeber und Kluckhohn 165 verschiedene Definitionen von Kultur auf. Es könnten problemlos noch einmal so viele hinzugefügt werden (vgl. Burkhard zit. nach Mohrs 2005: 4). Der Kulturbegriff ist einer der komplexesten des europäischen Begriffsarsenals überhaupt und Autoren wie Niklas Luhmann gehen so weit, ihn aufgrund seiner semantischen und analytischen Unschärfe für entbehrlich zu halten, wenn nicht sogar für „einen der schlimmsten Begriffe, die je gebildet worden sind". (vgl. Hagenbüchle zit. nach Mohrs ebd.). Auch von politischer Seite wird er kritisiert und auf den zentralen Stellenwert dieses Begriffs in rassistischen und kolonialistischen Praktiken hingewiesen. Die Konsequenzen schwanken zwischen völliger Ablehnung und Neudefinition (vgl. Gürses 2003: 5). Gleichzeitig findet eine Aufwertung des Begriffes durch seine Verwendung in politisch brisanten Diskussionen (Multikulturalität, kulturelle Rechte, Kulturkampf, politische Kultur, kulturelle Identität etc.) statt (vgl. ebd.).Eine Kritik des Kulturbegriffs (aus kulturwissenschaftlicher und philosophischer Sicht) als semantisches oder kommunikatives Zeichen lehnt Gürses ab, stattdessen plädiert er für eine Kritik des Kulturbegriffs in seiner epistemischen Funktion, in Zeichen einer epistemischen Ordnung. Auch wenn die Definitionen vielzählig geworden sind, sind doch die Funktionen, die der Begriff in den letzten dreihundert Jahren erfüllte, mehr oder weniger gleich geblieben (vgl. ebd.: 6). Gürses Kritik fußt auf drei Grundüberlegungen, bzw. epistemischen Kritiken am Kulturbegriff. Der Differenz-Identität- der Dichotomie- und der Quasi-Subjektfunktion. Diese sollen hier kurz umrissen werden.

Kultur ist, im Gegensatz zu anderen Zeichen, nicht nur in Bezug zu anderen Zeichen different, sondern ist selbst die *Differenz*. Kultur und Differenz stehen in einem tautologischen Verhältnis zueinander, da Kultur einerseits Differenz bedingt und alle Differenz auch wieder auf Kultur zurückzuführen ist. War der Kulturbegriff ursprünglich noch mit Genitivattributen verbunden, wird er im 17. Und 18. Jahrhundert konfigurial verwendet. Des Weiteren wird er „in Opposition zu einem anderen Wort bestimmt: zunächst als Gegensatz zur Natur, dann zur Zivilisation, dann zur Struktur etc." Spätestens mit entwicklungstheoretischen und Multikulturalitätsdebatten wird Kultur verdinglicht und findet seinen Widerpart nicht etwa in der Natur, sondern in sich selbst. „Meine (unsere) Kultur ist, was nicht andere (ihre, deine, eure) Kultur ist." Hier wird das Terrain der *Identität* betreten (vgl.: 8ff)

> „Das Zeichen Kultur verweist in seiner Differenzfunktion stets auf Fixierung, auf Festlegung, auf Kontinuität, kurz: auf Identität. […] Kultur ist der Umschlagpunkt von Differenz in Identität. Die Artikulation jeder (kulturellen) Differenz bringt eine (kulturelle) Identität hervor.“ (11)

Des Weiteren weist Kultur eine innere *Dichotomie* auf. Die Abgrenzung zur Natur ist nicht rein äußerlich. Kultur ist, „obwohl es als deren Gegenteil gilt, ein aus der „Natur“ abgeleitetes Wort. Sein Ursprung liegt in „der Feldarbeit und der Agrikultur, dem Kultivieren und dem Ernten“ (Eagelton zit. nach Gürses: 12). In der späteren Semantik verändert sich die Bedeutung dahingehend, dass als kultiviert gilt, wer in der Stadt lebt und als „unkultiviert“ wer die Scholle bearbeitet (vgl. ebd.). Kultur wird in kultiviert und unkultiviert aufgespalten. Kultur ist, im epistemologischen Sinn, ein, realistischer‘ Begriff mit einer konstruktivistischen Seite. Die vorausgesetzte Natur/ der vorausgesetzte Rohstoff, muss in eine für den Menschen bedeutsame Form gebracht werden. Hinzukommt, dass der Kulturbegriff von linken, wie von rechten Kräften mobilisiert wird (vgl. ebd.). Der Kulturbegriff hat von Anfang an Widersprüche verinnerlicht. Auch wenn heute ein pluralistisches Weltbild vorherrschend ist, das die Gleichwertigkeit aller Kulturen propagiert, bleiben diese bei aller Gleichwertigkeit distinkt. Ein Beispiel für die Problematik dieser Dichotomie-Funktion zeigt die aktuelle Menschenrechtsdebatte. Einerseits wird das Recht auf kulturelle Eigentümlichkeit gefordert. Gleichzeitig wird so das Prinzip der Universalität ausgehöhlt. Diese zwei Prinzipien sind unversöhnbar, da das eine die gleichen Rechte für alle einfordert, das andere die Eingebundenheit in kulturelle Kontexte. Eine Gerichtsbarkeit, die letztgenannte nicht berücksichtigt, sei selbst menschenrechtswidrig (vgl. Gürses 2003: 14f). Eine dritte Position kann es nicht geben, denn

> beide Opponenten rekurrieren auf Kultur (als eine zu transzendierende resp. als eine situierende Entität), und diese lässt sich nur mit ihrem dichotomischen Haushalt rezipieren. Das Problem wird dadurch zum Dilemma, dass es ohne Blauäugigkeit oder Inkonsequenz nicht möglich ist, sich für eine dieser Positionen zu begeistern, und dass es gleichzeitig unmöglich scheint, diese Dichotomie zu umgehen. (15)

Die *Quasi-Subjekt-Funktion* besagt, etwas verkürzt, dass Kultur – im Rahmen kulturwissenschaftlicher und Philosophischer Debatten – gleichzeitig als Determinante und als Determiniertes eingesetzt wird.

> Kultur ist gleichsam sichtbar und unsichtbar, sie ist das Erklärte und die Erklärungsinstanz, Frage und Antwort zugleich. Sie wird als eine Größe ins Spiel gebracht, die von ihrem unsichtbaren Olymp aus Handlungen, Sprache, Denken und sogar menschliche Körper durchdringt und determiniert. Somit ist sie die unsichtbare „letzte Erklärungsinstanz“ für eine Reihe von gesellschaftlichen Phänomenen. (17)

Kultur lässt sich so nicht abgrenzen, da nicht klar ist, wovon sie abgegrenzt werden soll. Kulturelle Phänomene werden tautologisch erklärt, indem Kultur als Instanz herangezogen wird, diese zu beschreiben. Dieser Mangel wird durch die weiter oben besprochene

Dichotomisierung ersetzt. Wird das „Subjekt als kulturelles Konstrukt“ betrachtet (wie etwa die Kategorie gender als kulturell konstruiert, aber nicht determiniert beschrieben werden kann), stellt sich die Frage, ob es etwas gibt, was nicht kulturell konstruiert ist.

> Sollen wir sie [die Kultur] uns gar als eine unbewegte Bewegerin vorstellen? Ist letztendlich das, worauf wir mit Begriffen „Kultur“ oder „kulturell“ verweisen wollen, nicht selbst ein „kulturelles Konstrukt“? (19)

Kultur als konstruierendes Prinzip macht sich gemäß dem konstruktivistischen Ansatz „unsichtbar“, zugleich wird sie aber an ihren Konstrukten „sichtbar“. Es gibt keine Ebene, auf der Kultur als konstruierendes Prinzip sichtbar würde (vgl. ebd.).

Den Kultur-Begriff also abschaffen? Nein, aber eine Kritik daran ist notwendig.

> Eine Kritik schafft aber ihren Gegenstand keineswegs ab – im Gegenteil: Kritik scheidet das Kritisierte von einem oder einigen seiner Bestandteile. Was danach „übrig bleibt“, ist letztendlich auch das, womit der Terminus neu aufgefüllt werden kann. (ebd.: 20)

Eine fruchtbare Lösung sieht Gürses darin, auf die Individuen zu fokussieren, die in der Kultur tätig sind, die mit Kultur umgehen und Kultur machen. Er schlägt vor

> Kultur als einen Umgang mit jenem Konstrukt zu verstehen, das wir Kultur nennen: Wir können Kultur als Umgang mit der Kultur verstehen. Somit wird Kultur zu einer Sekundärtätigkeit, zu einer Meta-Beschäftigung. (ebd.: 21)

Daraus können drei Vorteile gegenüber den herkömmlichen Kulturdefinitionen gezogen werden: „Die Rolle der Individuen wird aus der Passivität befreit; Kultur wird kritisierbar; Machtverhältnisse innerhalb der „Kulturen“ werden sichtbar.“ (ebd.: 22)
Marie-Theres Albert macht den Kulturbegriff für interkulturelles Lernen fruchtbar, indem sie ihn „totalistisch“ (Vivelo), als Gesamtheit der Lebensausdrücke einer Gruppe, innerhalb einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Raumes bestimmt. So soll der Zusammenhang zwischen produktiver Basis und ideellem Überbau sichtbar gemacht werden, um so Kultur als Anpassungsstrategien zu bestimmen und Kontinuitäten im Umgang mit Erfahrungen herauszuarbeiten (vgl. 1991: 114f) Als Gemeinsamkeiten aller Kulturen stellt sie das bewusste Wahrnehmen und Beurteilen heraus. „Für alle Kulturen gibt es richtig und falsch, Wahrheit und Lüge, gut und schlecht. Dass Natur und Mensch wertend angegangen werden, ist die universelle Gemeinsamkeit aller Kulturen.“ (Jouhy zit. nach Albert 1991: 115)
Kulturen unterscheiden sich nicht strukturell, sondern in ihren besonderen Ausprägungen der Lebensausdrücke. Sie unterscheiden sich durch die jeweiligen politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnisse. Es werden spezifische Werte und Normen, Denk- und Verhaltensweisen als Lebensausdrücke herausgebildet, um so einen Paradigmenwechsel

zwischen Relativisten und Universalisten zu vollziehen (vgl. Albert 1991: 115). Kritik übt Alberts auch an Generalisierungsstrategien, die in jede wissenschaftliche Betrachtungsweise von Kultur eingehen, da diese auf den Kategorien der Rationalität und Objektivität fußen, die die Grundlage euro-zentrischer Wissenschaft darstellen (vgl. ebd.: 117).

Interkulturelles Lernen

Das *Interkulturelle Lernen* ist im schulischen Kontext als Weiterentwicklung der Ausländerpädagogik in Deutschland zu sehen. Sah letztgenannte ihre Zielgruppe noch als defizitär, ging es dem Interkulturellen Lernen anfangs häufig nur darum, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen. Dies mündete oft in einer Produktion und Verfestigung von Stereotypen und einer einhergehenden Konstruktion eigener, kultureller Höherwertigkeit (vgl. Nestvogel 2012: 139f). Es führte schon früh zu der Forderung, sich kritisch mit der eigenen Kultur, der eigenen Gesellschaft, und der kulturellen Gebundenheit der eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster auseinanderzusetzen (vgl. Nestvogel zit. nach Nestvogel 2012:139). Kultur wird hierbei als dynamisch, in sich heterogen und sich im Austausch mit anderen Kulturen entwickelnd aufgefasst (vgl. Nestvogel 2012: 139). Neben dieser eher auf das soziale Lernen zwischen SchülerInnen bezogenen Form, gibt es weiters das Interkulturelle Lernen über nationalstaatliche Grenzen hinaus, als Antwort auf ein zusammenwachsendes Europa (vgl. ebd.: 139f) Als dritte Strömung kann das Interkulturelle Lernen als Antwort auf das Weltsystem gesehen werden. Nestvogel setzt dieses gleich mit Globalem Lernen (vgl. ebd.: 140). Die entstehende „Weltgesellschaft mit ihrer kulturellen Vielfalt, mit der Tendenz zu kulturellen Grenzziehungen einerseits und dem Zwang zur Kooperation und interkulturellem Dialog andererseits." (Auernheim 2007: 9). Die heutige Migration und die Globalisierung nötigen uns zu der Auseinandersetzung mit Fremdheit (vgl. ebd.: 15). Die weltweiten Abhängigkeiten machen aus der Weltbevölkerung, trotz der Unterschiede zwischen Arm und Reich eine Schicksalsgemeinschaft (vgl. ebd.: 19).

Die leitende Perspektive der interkulturellen Pädagogik basiert auf der Idee einer multikulturellen[9] Gesellschaft, deren zwei Grundsätze lauten: Gleichheit und Anerkennung,

[9]Das Attribut multikulturell ist theoretisch umstritten. Von Kritikern wird es als fragwürdige Konstruktion sozialer Wirklichkeit gelesen, deren Befürworter damit imaginäre soziale Grenzlinien affirmieren, selbst wenn sie für ein friedvolles Miteinander eintreten. Weniger umstritten ist hingegen interkulturell, welches zwar Kulturen als Realitäten unterstellt, jedoch mit dem Gedanken des Austausches und der Begegnung. Das „inter" (lat. Zwischen) lässt sich auch im Sinne eines dritten, einer kulturellen Neuschöpfung interpretieren. Das würde der Idee des „culture-in-between" in den Postcolonial Studies entsprechen (vgl. Auernheim 2007: 25).

welche auch für die Interkulturelle Pädagogik gelten. Der Begriff der Anerkennung wird dem der Toleranz vorgezogen, da letztgenannter eine Machtasymmetrie impliziert (vgl. ebd.: 20f). Volle Anerkennung verlangt auch eine Überprüfung des kulturellen Selbstverständnisses der Dominanz-Gesellschaft (vgl. ebd.: 22). Denn: „Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert." (Honneth zit. nach Auernheim 2007: 22). Das Bewusstmachen des eignen ethnozentristischen „Wahrnehmens, Denkens und Handelns" ist der erste Schritt in Richtung interkulturelle Sensibilität (vgl. Nestvogel 1994: 6). Ethnozentrismus ist als Bestandteil einer jeden Kultur zu erkennen. Enthnozentrismen beinhalten Wertmaßstäbe als verallgemeinerte Erfahrungen der eigenen Kultur und dienen im Vergleich zu anderen Wertmaßstäben als Übertragung dieser Erfahrungen auf fremde Kulturen (vgl. Albert 1994: 118f). Das Individuum, eingebettet in gesellschaftliche Verhältnisse, übernimmt ethnozentrische Elemente.

> Bei der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt, d.h. bei der Herausbildung des derzeitigen Weltsystems, hat sich ein Ethnozentrismus entwickelt, der die Überzeugung von der Höherwertigkeit der europäischen/Industrieländer-Kultur enthält.
> In Zusammenhang mit Macht und Herrschaft wird Ethnozentrismus zu einem Instrument, eben diese Macht und Herrschaft aufrecht zu erhalten und zu stabilisieren. (Nestvogel 1994: 9)

Dieser Ethnozentrismus spiegelt sich auch im interkulturellen Lernen wieder. Es ist ein Projekt der „Philosophen der Entkolonialisierung" (Finielkraut zit. nach Albert 1994: 122) der „entwickelten" Industrieländer. Somit spiegeln sich in ihm die Maßstäbe des bürgerlichen europäischen Denkens, aber auch die Kritik seitens der Aufklärung daran wieder. Diese Kritik wendet sich an den Zweckrationalismus der „verwissenschaftlichten Zivilisation" (Habermas) und entsprechende Auswirkungen auf sozio-ökonomische und politisch-kulturelle Lebensqualität (vgl. Jouhy zit. nach Albert 1994: 123).

> „Europäische Autoren von Konzeptionen zum interkulturellen Lernen verfügen über ein Erbe, das Macht und Herrschaft beinhaltet, das deren Strukturen und Auswirkungen gleichzeitig kritisiert. Obwohl sie sich mit ihren Entwürfen gegen Kulturbeherrschung aussprechen, bleibt ihnen ihr doppeltes Erbe erhalten." (Albert 1994: 123)

Die Kritik daran ändert nicht, dass die Autoren Mitglieder der Gesellschaft bleiben, die politisch, ökonomisch und technisch die Welt beherrschen (vgl. ebd.). Es gilt Einsicht in diese Ungleichheit als Voraussetzung für Interkulturelles Lernen zu schaffen und sich des eigenen Standortes bewusst zu werden (vgl. ebd. 124f).

5.3.1.2. Perspektiven der Lehrenden

Helmut Eder, der wie weiter oben schon ausgeführt, Globales Lernen mit Lernen nachhaltiger Entwicklung gleichsetzt, stellt auch das Interkulturelle Lernen unter das Paradigma der Nachhaltigkeit.

> Dass man so lebt, dass man Rücksicht nimmt auf nachfolgende Generationen, aber auch interkulturelles Lernen, lernen untereinander, voneinander […] Lernen, dass man sich miteinander um die Erde, um den Planeten kümmern muss.

In der Lehre von Christoph Kühberger spielt die Auseinandersetzung mit praxisbezogenen Inhalten eine wichtige Rolle. Hierbei entstehen Diskussionen, ob ein praktischer Zugang nun dem Interkulturellen Lernen oder dem Globalen Lernen zuzuordnen sei.

> […] durch ganz konkrete Unterrichtsmodelle, Bausteine für den Unterricht, die in der Literatur vorgeschlagen werden, die erprobt werden und über die dann reflektiert wird. Und da ist sehr auffällig, dass wir oft hitzige Diskussionen haben. Im Zusammenhang, ist das interkulturelles Lernen, ist das Globales Lernen und wo besteht da, zwischen den beiden Richtungen, die man ja findet, der Unterschied.

Im Lehrgang der katholischen Pädagogischen Hochschule Graz spielt Interkulturelle Begegnung eine wichtige Rolle. So sagt Martin Prügger:

> Was man vielleicht noch dazulegen kann ist, dass Globales Lernen den Schwerpunkt Begegnung hat. Begegnung mit fremden Kulturen, mit Menschen, mit Orten, die man neu entdeckt. Und dementsprechend haben wir im Lehrgang dann immer wieder versucht, Menschen auch kennenzulernen: Gäste, die hier sind in Österreich - mit denen in Kontakt zu kommen, über ihr Leben, über ihre Schwierigkeiten in Austausch zu kommen -und natürlich auch in Exkursionen das dann auch zu verdichten. Wir haben z.B. eine Exkursion in die Slowakei gemacht, wo das Welthaus Graz verschiedenste Projekte von Roma und Sinti unterstützt. Da haben wir uns, oder da sind wir dieser Frage nachgegangen, wie das so ist mit den Roma und Sinti in Europa und unseren Vorurteilen und wie sie dann wirklich leben und haben sie dann an verschiedenen Orten und Bildungseinrichtungen in der Slowakei besucht. Und dann ganz gegensätzlich dazu, wenn man so will, waren wir auf der Biennale in Venedig, auf der Architektur Biennale, und haben uns angeschaut, wie sich Künstler weltweit mit der Frage des öffentlichen Raumes stellen und mit welchen Ideen sie sich da in Venedig präsentieren. Und haben versucht aus diesen Schätzen, die wir da im Ausland entdeckt haben, auch Lernchancen zu haben.

Sehr stark auf die Ebene des sozialen Lernens fokussiert SylviaSabathi, wenn sie von Interkulturellem Lernen spricht.

> Und natürlich auch der interkulturelle Kontext mit dem sie, also einfach Menschen mit anderen Kulturen und so weiter, mit dem sie ja ohnehin konfrontiert sind. Dass man das in den Unterricht hineinholt.

Elisabeth Schwarz nimmt „auch den Bereich der Interkulturellen Bildung“ mit ins Globale Lernen hinein.

Susi Loher von Südwind sieht das Interkulturelle Lernen als Teil des Globalen Lernens unter anderem Fokus.

> Es gibt z.B. die interkulturelle Bildung, die schon viel mehr Platz hat in der Ausbildung, die für uns auch ein Teil des Globalen Lernens ist. Da gibt es ja ganz große Schnittmengen, aber die haben einen ganz anderen Fokus.

LehrerInnen von Morgen müssen Bescheid wissen, über die Welt aus der ihre Schützlinge kommen und in die ihre Schützlinge entlassen werden. So formuliert Katharina Soukup-Altrichter:

> […]wir haben unter Studierenden sehr viele Angehörige einer Mittelschicht hier im Haus, die kommen mit bestimmten Fragestellungen von anderen Bevölkerungsgruppen überhaupt nicht in Kontakt, dann als Lehrer/Lehrerinnen sehr wohl. Ich glaube, dass es ein wichtiges Thema ist zu schauen, was leben denn für Menschen bei uns überhaupt, wo kommen sie her, unter welchen Bedingungen leben sie?

5.3.2. Bildung für Nachhaltige Entwicklung

5.3.2.1. Theoretische Zugänge

Das Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung steht in enger Verbindung mit jenem des Globalen Lernens. Akteure des Globalen Lernens weisen immer wieder auf die grundlegende Bedeutung des Leitbildes der Nachhaltigen Entwicklung für Globales Lernen hin und Globales Lernen wird als wichtige Ausprägung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung benannt (vgl. Venro 2009). Neben einem Bekenntnis zum Leitbild der Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird aber auch ein Unterschied hervorgehoben. Dieser besteht in erster Linie im Fokus auf die Entwicklungsverantwortung innerhalb einer Weltgesellschaft und der thematischen Akzentuierung in Richtung einer entwicklungsbezogenen Bildung. Mit einher geht ein bewussterer Wechsel in die Südperspektive, während Bildung für Nachhaltige Entwicklung oft im Nahraum verhaftet bleibt (vgl. Schreiber 2012: 30).

5.3.2.2. Perspektiven der Lehrenden

Für Helmut Eder ist Globales Lernen das Lernen nachhaltiger Entwicklung im Sinne eines sinnvollen Ressourcenverbrauches, damit auch nachfolgende Generationen noch davon leben können, aber auch um selbst ein qualitativeres Leben zu erlangen.

> Globales Lernen ist dann eben, diese Werte zu vermitteln, Studierenden und Schülern diese Fertigkeiten mitzugeben. Aber auch bewusst zu machen, was globales Leben überhaupt heißt: Nachhaltiges Leben.

Katharina Soukup-Altrichter sieht auch ökologische Fragen als Teil des Globalen Lernens und nähert sich dem Globalen Lernen im Rahmen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, wo sie als Aktionsforscherin in einem Lehrgang beteiligt ist, zu welchem auch Referenten für Globales Lernen eingeladen werden.

> Ich komme mit dem Thema Globales Lernen zusammen aus dem Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, da arbeite ich in einem Lehrgang, allerdings als Aktionsforscherin, das ist meine Expertise in meinem Lehrgang und da haben wir auch zum Globalen Lernen Referenten eingeladen.

Hier zeigt sich die auch von Schreiber konstatierte Kooperation zwischen Akteuren des Globalen Lernens und jenen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (vgl. Schreiber 2012: 30).

5.3.3. Entwicklungspolitische Bildung

5.3.3.1. Theoretischer Zugang

Die entwicklungspolitische Bildung und die sogenannte Dritte-Welt-Pädagogik stellen den historisch ältesten und wichtigsten Bezugsrahmen des Globalen Lernens dar (vgl. Scheunpflug 2012: 89). Auf eine tiefergreifende geschichtliche Entwicklung sei an dieser Stelle verzichtet. Kurz: Ab den 1970ern profiliert sich eine konzeptionell wie institutionell kontinuierliche entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Seitz zit. nach Hartmeyer 2007: 42). Wurde die Dritte Welt zuvor noch mit einem Mangel behaftet betrachtet, wurde in den 1980ern der kulturelle Reichtum in den Blick genommen und eine erste Welle der Migration rückte die interkulturelle Kommunikation (siehe Abschnitt Interkulturelles Lernen) in den Vordergrund. Des Weiteren kommt es zu einer maßgeblichen Kontexterweiterung (vgl. Hartmeyer 2007: 43). Es ergeben sich Schnittstellen zwischen den Themen der internationalen Gerechtigkeit, der Multikulturalität der Gesellschaft, der globalen Umweltproblematik, der Friedensfrage und den Grenzen des Wachstums. Diese treten an die Stelle an die isolierte Betrachtung einer Dritten Welt oder Entwicklungshilfe. Der Begriff der , Einen-Welt‘ und Aufrufe zu ‚Globalem Lernen‘ erweitern die Konzeptionen (vgl. Seitz zit. nach Hartmeyer 2007: 42).

5.3.3.2. Perspektiven der Lehrenden

In der Kontinuität der Entwicklungspolitischen Bildung sieht Paul Donner das Globale Lernen.

> Das Konzept des Globalen Lernens versucht, das [die Strukturprobleme der damals Dritte Welt genannten Teile der Welt] nicht ganz genau so zu benennen, doch die Auswirkungen und die gegenwärtigen Verhältnisse irgendwie zu benennen und daraus Lernmöglichkeiten und Lernfelder zu entwickeln, zu generieren.

Auch auf dieser Ebene verortet es Katharina Soukup-Altrichter.

> Ich würde unter Globalem Lernen sozusagen verstehen eine Auseinandersetzung mit Welt insgesamt, mit verschiedenen Formen Leben, miteinander umgehen. Ich meine, dass Globale lernen greift ja auch ehemalige entwicklungspolitische Fragestellungen auf.

Ausgesprochen relevant ist die entwicklungspolitische Geschichte des Globalen Lernens für die Vertreterinnen der Südwind-Agentur, eine seit 30 Jahren bestehende

entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisation. Als deren Mitarbeiterinnen sind sie deren Zielen[10] (nachhaltige globale Entwicklung, Menschenrechte, faire Arbeitsbedingungen) verpflichtet.

5.3.4. Politische Bildung

Globales Lernen findet oft in Zusammenhang mit Politischer Bildung statt. Im Interview mit Paul Donner kommt es auf Ähnlichkeiten der beiden Konzepte zu sprechen.

> Man könnte es meinen, dass man eigentlich zwei Begriffe für ein und das Selbe hat. Daher würde ich nicht so großzügig umgehen mit den Begriffen. Ich würde die Begriffe eher auch zurücknehmen, weil sie dann eher Etiketten, Labels werden. Die werden zwar heutzutage auch immer wichtiger, aber sie nutzen sich ab. Was ich zuerst gemeint habe, haben Sie glaube ich noch nicht ganz gehört. Da geht es mir um Haltung, um Einstellung, die auch der Lehrende verkörpern soll. So z.B. sich bewusst nicht in eine permanente Auslieferung an die neuen allgegenwärtigen Medien zu begeben. Wenn ich da z.B. Zurückhaltung übe, würde ich das nicht GL nennen, obwohl es in einer gewissen Dimension auch damit zu tun hat. Diese permanente Verfügbarkeit des Menschen, immer und überall. Das lässt ja Phantasien derer, die Macht und Verwaltung über uns ausüben. Wir können immer und überall einsetzbar sein und unsere Ressourcen können immer und überall abgerufen werden. Das hat auch etwas mit Globalität und Globalisierung zu tun. Und sich dagegen auch abzugrenzen, bewusst auch Freiräume zu schaffen. Das würde ich nicht so nennen, obwohl es auch damit zu tun hat.

5.3.5. Globales Lernen und Geschichtsdidaktik

Asbrand/Wettstädt konstatieren einen Theoriemangel an den Schnittstellen Globales Lernen mit der Allgemeinen Didaktik, wie auch Fachdidaktiken (vgl. Asbrand/Wettstädt 2012: 95). In einigen der Interviews traten deutliche, für die jeweiligen Fachdidaktiken spezifische Herangehensweisen an das Globale Lernen zu Tage bzw. haben interviewte Personen schon zu dieser Problematik, in Bezug auf ihr jeweiliges Fach publiziert. Christoph Kühberger, Lehrender für Geschichtsdidaktik hat im Werk Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte, dem Globalen Lernen ein eigenes Kapitel gewidmet.

Globales Lernen hat bis jetzt, im Vergleich zum nationalstaatlich verhafteten, Interkulturellen Lernen, keinen Eingang in die Geschichtsdidaktik gefunden (vgl. Kühberger 2012: 119). Globales Lernen als allgemeinpädagogisches Konzept fordert neben den fachspezifischen Anforderungen des Geschichtsunterrichts auch allgemeine Kompetenzbereiche ein. Aufgrund des Mangels an schlüssigen welt- und globalgeschichtlichen, in der Praxis umsetzbaren Modellen, besteht die Gefahr, dass das Globale Lernen den Geschichtsunterricht in seiner Praxis überrollt (vgl. ebd.). Die Zielsetzungen des Globalen Lernens könnten so das primäre

[10] http://www.suedwind-agentur.at/start.asp?ID=14557&b=243

Ziel des Geschichtsunterrichts, die Ausbildung des „historischen Denkens“ (Köbert u.a. 2007 zit. nach Kühberger 2012: 119) untergraben (vgl. ebd.: 120). Als zusätzlich problematisch sieht Kühberger die disziplinäre Heimatlosigkeit des Globalen Lernens, das seine Wurzeln in der entwicklungspolitischen Szene hat, deren Akteure oftmals nach realpolitischer Veränderung streben. Eines der eigentlichen Ziele der Geschichtsdidaktik, die „kritische Reflexion von Manifestationen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Orientierungsangebote“ wird somit von normativen Orientierungen und moralischen Zielsetzungen als gefährdet betrachtet (vgl. ebd.). Globales Lernen, ohnehin kein in sich geschlossenes, fertiges Konzept, müsste auf jeden Fall die Kategorie Zeit in konzeptionelle Überlegungen aufnehmen, um für die Geschichtsdidaktik fruchtbar zu sein (vgl.ebd.: 122f).

> „[…] die Kategorie „Zeit“ ist notwendig, um über eine Verzeitlichung den globalen Verstrickungen, die im Heute und für das Morgen als bedeutsam eingestuft werden, historische Grundlagen, Entwicklungslinien und graduelle (Dis) kontiunitäten des (welt)gesellschaftlichen Miteinanders beizumengen.“ (123.)

Soll der Vergangenheit Beachtung geschenkt werden, um sie für Gegenwart und Zukunft fruchtbar zu machen, ist es notwendig, ein konzeptionelles Wissen von Zeit aufzubauen, das über die Abfolge von Zeitpunkten (Ereignisketten) hinausgeht. Es ist eine konstruktive (im Sinn einer Nutzung, Erweiterung) und kritische (im Sinn eines Hinterfragens der inhaltlichen Aufladung) Auseinandersetzung mit zeitlichen Denkmodellen notwendig (vgl. ebd.).

Ein verbindendes Element zwischen Globalem Lernen und Geschichtsdidaktik sieht Kühberger in Teilbereichen (Multiperspektivität, Alteritätserfahrungen, Selbst-/ Fremdverstehen etc.), die von beiden aufgegriffen, von der Geschichtsdidaktik jedoch meist nicht in ihrer globalen Dimension aufgearbeitet werden (vgl. Kühberger 2012: 133). „Es wird daher u.a. die Aufgabe sein, die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die dieselben Diskurse konstituieren, sinnvoll anzunähern, ohne dabei die Domänenspezifik des Unterrichtfaches Geschichte zu überwältigen.“ (ebd.)

Kühberger bestimmt fünf aus der Perspektive des Globalen Lernens zentrale Bereiche, die im historischen Lernen bis jetzt zu kurz kommen.

Große Bilder

Je weiter sie sich von der Ur- und Frühgeschichte entfernt, desto eher verengt sich der Fokus auf den europäischen und nationalen Raum (vgl. Kühberger 2012: 133). Der traditionelle Themenkanon der Neuzeit (Seefahrer, Entdeckung von Amerika etc.) würde zwar eine

weltumfassende Perspektive mit sich bringen, setzt aber auch Europa in den Mittelpunkt und Entwicklungen, die von anderen Kontinenten ausgehen, werden ausgeblendet (vgl. Abu-Lughod zit. nach Kühberger 2012: 134).

Die Fokussierung des Globalen Lernens auf Zusammenhänge, in denen die Welt bereits in einem etablierten Wirkungszusammenhang (die Periode der Globalisierung, wann auch immer diese angesetzt wird) steht, stellte eine Verkürzung auf Zusammenhänge der intensiven Vernetzung dar. Um viele Mechanismen des heutigen Zusammenlebens sichtbar zu machen, ist es auch geboten über Modelle nachzudenken, die zeitlich gesehen davor liegen (vgl. ebd.). *Case Studies* zum Beispielkönnen hilfreich sein, um (Vor)stufen der Vernetzung aufzuzeigen und Kulturentwicklungen zu verdeutlichen, die in einem isolierten oder gering vernetzten Raum stattfanden. Gleichzeitig können Zusammenhänge und Interaktionen aufgezeigt werden (vgl. ebd.: 135f). So wird der Blick dafür geweitet, dass schon vor 1500 Jahren große Gebiete miteinander vernetzt waren, diese Modelle aber durch Brüche und veränderte Zentrum-Peripherie-Beziehungen gekennzeichnet sind (vgl. ebd.: 137f). Es gilt die Fehlvorstellungen über andere Kontinente aufzubrechen bzw. erst gar nicht aufkommen zu lassen, die durch eine Fokussierung auf das europäische Mittelalter entstehen (vgl. ebd.: 138).

Partizipation

Historische Orientierungskompetenz, Globales Lernen und Kompetenzen Politischer Bildung stehen über dem Ziel der „Teilnahme und Teilhabe an der globalen Gesellschaft“ in enger Verflechtung zueinander. Historische Orientierungskompetenz bedeutet, historische Erfahrungen, „wie etwa durchlebte Modelle des menschlichen Zusammenlebens bzw. Gestaltung der Welt“ zu systematisieren und als Orientierungsstrukturen für den Bezug des eigenen Lebens zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu nutzen (vgl. Kühberger 2012: 139). Kritisch beäugt wird in diesem Zusammenhang die Auffassung von Globalem Lernen als transformatorisches Lernen, als Lernen, das weltgesellschaftliche Entwicklungen in eine bestimmte Richtung lenken möchte.

> Eine Entwicklung, die man kritisch begleiten sollte, denn historisch-politisches Lernen sollte Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit fördern und dazu beitragen, Dissonanzen ertragen zu lernen, um bei den Schüler/-innen jene Fähigkeiten und Fertigkeiten anzubahnen, die es ihnen ermöglichen, an den Diskussionen um die schwierigen, vielschichtigen und auch zukunftsbezogenen sowie zukünftigen Themenbereiche des Globalen teilzunehmen. (ebd.: 141f)

Global denken, lokal handeln

Gerade im Geschichtsunterricht werden globale Prozesse, die nicht losgelöst von Zeit und Raum angesehen werden können „erst im Lokalen und über ihre Verbindung zum menschlichen Leben sichtbar." (Kühberger 2012: 143) Rückkoppelungseffekte zwischen unterschiedlichen Ebenen und Orten sollen kritisch und reflektiert wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung soll dabei unterschiedliche Menschen als Akteure anerkennen und nicht autobiographisch verhaftet bleiben. StudentInnen wie SchülerInnen sollten

> befähigt werden, sich der globalen Ebene und ihrer Manifestation im Lokalen sowohl über das Nachvollziehen von konkreten Lebenssituationen von Personen und deren Erfahrungen zu nähern, als auch über komplexere Einblicke, die vor allem Strukturen und theoretische Modelle in den Vordergrund stellen (u.a. Statistik, räumliche Darstellungen, soziale Modelle). (Kühberger 2012: 143)

Gesellschaftsprobleme

Globales Lernen ist oft an gesellschaftlichen Problemen orientiert. Grundvoraussetzung für eine Fruchtbarmachung des Geschichtsunterrichts für Überlegungen des Globalen Lernens ist, dass es über ein „Katastrophenszenario in historischer Perspektivierung" hinausgeht. Um den eigentlich angestrebten Lernweg zu unterstützen, ist es wichtig, zum Beispiel im Bereich der Ökologie positive Beispiele, wie den Transfer von Pflanzen in einer vernetzungs-geschichtlichen Perspektive darzustellen (vgl. Kühberger 2012: 144f)

Sich in andere hineinversetzen

Empathie und Perspektivenübernahme stellen ein wichtiges Ziel Globalen Lernens dar. Dadurch soll eine erhöhte Sensibilität für die Anderen/ das Andere geschaffen werden. Ist dieser Prozess jedoch nicht Methoden- oder Quellen geleitet, ist die Gefahr gegeben, trügerischen Fehleinschätzungen aufzusitzen (vgl. Kühberger 2012: 146). Um die „Fähigkeit zur historischen Empathie, als notwendiges Korrektiv zum selbstzentrierten Urteil" zu ermöglichen, ist es notwendig, auch die „historische Tiefendimension" zu beleuchten und die Lebenssituation einzelner Mitglieder fremder (historischer) Gesellschaften zu sehen, die stark von unseren Prägungen abweichen (vgl. ebd. 146f). Problematisch hierbei ist, dass kaum passende Materialien zur Verfügung stehen, die den Blickwinkel der Peripherie ermöglichen. Die Tatsache der mangelnden Datenlage, die eine „ausgewogene Darstellung der außereuropäischen Vergangenheit oder der europäisch-außereuropäischen Begegnung" verhindert, kann zu kritischen Reflexion genutzt werden(vgl. ebd. 150f).

5.4. Ziele

Die Ziele wurden in eine kognitiv – emotionale und eine Handlungsebene unterteilt. Die kognitiv-emotionale Ebene ist der Handlungsebene übergeordnet, da ein Verstehen (intellektuell, wie auch emotional) dem Handeln vorausgeht.

5.4.1. Kognitiv-emotionale Ebene - Bewusstseinsbildung

Kognitiv – emotionale Ebene

- (komplexe) Zusammenhänge erkennen
- Perspektiven eröffnen, erweitern
- Die Bedeutung des eigenen Handelns erkennen
- Die eigene Identität reflektieren/ Normalität in Frage stellen
- Empathie entwickeln
- Vorurteile abbauen
- Weltoffen/ neugierig werden

Bewusstseinsbildung

Auseinandersetzung

- Wertevermittlung
- Mit Daten umgehen können
- Selbstständig Handlungsmöglichkeiten entwickeln

In acht der Interviews wurde auf die eine oder andere Weise auf das Bewusstsein eingegangen. Es wurden entweder die Worte Bewusstsein, Bewusstseinsveränderung, Bewusstseinsbildung, Bewusstseinsschaffung, bewusst(er) sein, bewusster handeln, bewusster konsumieren oder ähnliche gewählt. Aus diesem Grund soll hier eine engere Auseinandersetzung mit dem Begriff des Bewusstseins stattfinden.

5.4.1.1. Theoretischer Zugang

Bewusstsein lässt sich nicht ohne Überlegungen zu unserem Gehirn denken. Das mag auf den ersten Gedanken etwas weit ausschweifend wirken, doch spielen die Neurowissenschaften neben der Medizin und Psychologie auch in der Pädagogik eine mittlerweile große Rolle. Mancherorts spricht man sogar von einer „zerebrozentrischen" Sicht des Menschen (vgl. Fuchs 2013: 16). Zusätzlich anstiftend zu diesem Schritt waren Überlegungen im Interview mit Thomas Mohrs, der von einem Neurowissenschaftler sprach, der meinte, der Mensch sei genetisch bedingt gar nicht in der Lage, über seinen Nahbereich zu denken und somit zu handeln. Würde diese Überlegung beim Wort genommen, könnte sofort jeglicher Versuch des Globalen Lernens ad acta gelegt werden. Die folgenden Ausführungen möchten dem, so wie das auch Thomas Mohrs getan hat, widersprechen.

Neurokonstruktivistische Ansichten gehen davon aus, dass alles, was wir auf sinnlicher Ebene wahrnehmen, nur eine virtuelle Realität, eine reine Abbildung von Reizkonstellationen sei. Das Bewusstsein wird in dieser Vorstellung als Behälter gesehen, in den alles Qualitative und Subjektive verschoben werden kann (vgl. Fuchs 2013: 26). Dem widerspricht Fuchs. Nicht die Fülle an physikalischen und biologischen Prozessen ist die eigentliche „wirkliche" Wahrnehmung, sondern diese stellen nur ihre materielle Grundlage dar.

> Es gäbe für uns aber keine Welt von Wiesen und Bäumen, Katzen oder Menschen und natürlich auch kein adäquates Handeln in dieser Welt, hätte die Wahrnehmung nicht die Elementarprozesse oder Einzelreize immer schon zu sinnvollen Bedeutungen und Gestalten integriert. […] Und nur insofern die phänomenale Welt insgesamt sich uns als zugänglich, verständlich und bedeutsam darstellt, statt uns unverbunden gegenüber zu stehen, kann sie für uns überhaupt zu Wirklichkeit werden. (ebd.: 43f)

Diese Ausführungen beziehen sich auf die Objekte an sich und einen Umgang mit ihnen. Dem Globalen Lernen geht es jedoch auch darum, die Struktur hinter den Dingen zu sehen. Es geht darum, der Wahrnehmung „unsichtbare" Dinge hinzuzufügen.

„Be-wusst-sein bedeutet mit anderen Worten, mit Wissen behaftet zu sein." (Dal Bianco/Walla 2010: 150) Wissen wiederum kann gleichgesetzt werden mit semantischen Inhalten, mit Bedeutung. Wir geben den Dingen auf Grund von Erfahrungen, auf Grund von Erziehung, auf Grund von Sozialisation, usw. eine Bedeutung. Das Gehirn ist lebenslangen Prägungen durch zwischenmenschliche und kulturelle Einflüsse unterworfen. Es ist sozusagen ein soziales, kulturelles und geschichtliches Organ (Fuchs 2013: 22). Wenn Wissen mit Bewusstsein gleichgesetzt wird, ändert sich das Bewusstsein in Abhängigkeit unseres Wissens

und je nachdem, wie viel oder was von einer Sache gewusst wird, verändert das die Sicht auf diese Sache, diesen Sachverhalt. Kurz, die Welt (vgl. Dal Bianco/Walla 2010: 151f).

5.4.1.2. Perspektiven der Lehrenden

Diese veränderte Sicht auf die Welt spiegelt sich sehr stark in der Perspektive der Lehrenden wieder. Für Paul Donner geht darum, den eigenen Alltag kritisch zu hinterfragen.

> Die Ziele sind natürlich erstens einmal, über die eigene Hutschnur hinauszuschauen, Zusammenhänge, die sich im Alltag nicht zeigen, aber im Alltag wirksam sind zu erkennen und vielleicht auch daraus zu folgern, dass man bewusster handelt im Bereich von Konsum, Meinungsbildung und Lebenspraxis insgesamt. Sehen lernen, Zusammenhänge erkennen. […]
> Bewusstseinsbildung auf sehr überschaubarer, konkreter Ebene: Wir reden ja hauptsächlich im Bereich der 10 bis 14 jährigen, sozusagen im Pflichtschulbereich, da muss man das immer in sehr kleinen Schritten denken. Aber man kann sehr wohl auch da was machen: Ob man jetzt die Komponenten versteht, aus welchen Teilen eine Jean besteht, oder aus welchen Arbeitsteilen, aus welchen Arbeitsschritten.

Helmut Eder geht es darum, bewusst zu machen, was globales Leben bedeutet. Es geht um „[e]infach die Bewusstmachung. Wie unser Leben, das von anderen beeinflusst."
Johanna Eidenberger spricht nicht direkt vom Bewusstsein, doch auch ihr geht es darum, Aufmerksamkeit und Verständnis zu erwirken.

> Globales Lernen will auf unterschiedliche Probleme, die unsere Erde betreffen, aufmerksam machen und für mich ist es wichtig, dass alle Menschen Bescheid wissen, auch damit Vorurteile abgebaut werden. […] Und dass man hier den anderen Menschen auch achtet, dass die Menschenrechte geachtet werden und dass das Anders Sein akzeptiert wird und wir ein friedliches Miteinander haben.
> […] Mir ist] wichtig, dass faire Arbeitsbedingungen gegeben sind, dass diese Menschen auch ein Recht auf gutes Leben haben, alle Menschen dieser Erde. Und dazu ist es notwendig, dass unsere Gesellschaft, unsere SchülerInnen, unsere StudentInnen für diese Themen sensibilisiert werden. Dass sie neugierig werden und dass sie sich auch immer wieder informieren. Dass sie die Informationsfülle, die ja da ist, auch annehmen. Schauen, welche Themen gibt es. Warum? Die Frage nach dem warum ist sehr wichtig.

> Für mich ist es wichtig, dass die Kinder [Studierenden, S.M.] weltoffen werden, dass sie sich für Geschehnisse interessieren und dann diese auch verstehen lernen. Es ist dabei natürlich notwendig, die Kinder damit vertraut zu machen und ihnen auch zu zeigen, dass unsre Welt ziemlich bunt ist, unter Anführungszeichen. Nämlich hinsichtlich Kultur, Gesellschaft, Sprache, Entwicklung, Religion, Fortschritt und, und, und… Ökonomische, soziale, politische, ökonomische, ökologische und kulturelle Entwicklungen müssen wahrgenommen werden.

> Gewalt, Ausbeutung, Kinderarbeit, gesundheitliche und ökologische Schäden, all diese Begriffe müssen […] präsent gemacht werden, damit ihnen klar wird, dass es nicht so weitergehen sollte. Dass auch wir ein bisschen etwas beitragen können zur Lebenssituation der Menschen in den Staaten Afrikas und Asiens.

In Bezug auf das Thema Migration geht es Karin Ettl darum, Vorurteile ab- und Empathie aufzubauen. „Und sich da einmal hineinzuversetzen, wie es den Leuten geht, […] was würde mich betreffen, wenn ich mein Heimatland verlasse und woanders hinkomme." Wichtig ist auch ihr, eine Weite im Denken zu erwirken.

> Über den eigenen Tellerrand hinausblicken als wichtiger Bereich. Also nicht zu glauben, alles was bei uns ist, muss so sein, sondern es gibt ja viele Alternativen. Also da auch Alternativen zu sehen. Positive als auch negative. […] Eine gewisse Offenheit und Toleranz für Anderes entwickeln.

Reflexives Denken und Kritikfähigkeit stehen bei Christoph Kühberger an erster Stelle.

> Die Ausprägung eines kritischen, selbstreflektierten und selbstreflexiven Denkens und Denkens im Umgang mit der Welt als gemeinsamer Lebensraum von Menschen, Kulturen, Gesellschaften. […] und wichtig ist, glaube ich schon, […], dass man Kompetenz erwirbt, die man nachhaltig und immer wieder in heute nicht absehbaren Situationen zur Anwendung bringen kann. Ich bin nicht der, der glaubt, dass das Lernen von viel Faktenwissen und vielen Daten dazu beiträgt, dass man die Welt als Ganzes besser versteht. Ich glaube, dass man lernen muss, mit solchen Daten umzugehen, diese zu interpretieren und anlassfallbezogen zu analysieren und auf sich und die Welt als Ganzes zu beziehen.

Für Franz Maurer geht es darum, Interdependenzen auf vielen Ebenen zu erkennen.

> Es ist schon so das Anliegen zu sagen, wir leben heute in einem Ausmaß in einer interdependenten Welt und zwar in allen Bereichen, ob im Bereich der Ökologie, der Ökonomie, nicht nur innerhalb der EU, sondern weit darüber hinaus, dass es viele Fragen gibt, die wir eigentlich nur im Wahrnehmen auch von globalen Horizonten sinnvoll lösen und beantworten können.

Auch Thomas Mohrs betont die Ebene des Bewusstseins.

> […] Bewusstseinsbildung, auf der kognitiven Ebene zuerst einmal Zusammenhänge zu sehen, zu verstehen, weil wir Menschen normalerweise nicht dazu geneigt sind, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen. Das ist mühsam. Und fordert eben entsprechende Anstrengungen etwas zu durchschauen und zu überdenken […]

Walter Prügger hält fest:

> Mir geht es darum, dass Studierende in ihrem Zugang zum Thema Bildung eine Weite kriegen, und dass sie sehen, dass sie selber als Lehrende, wenn sie selber diese Weite haben und wenn sie sich diesen großen Fragen auch stellen, dass sie selber bei den Kindern auch ganz viel bewirken und erreichen können.

Als Didaktikerin für Sachunterricht in der Grundstufe, bezieht sich Sylvia Sabathi vor allem auf das transparenter werden von Produktionsketten.

> […] dass wir, gerade im Sachunterricht den Kinder ein wenig den Weg öffnen müssen, über die nähere Umgebung hinausgehend, dass sie sich mit Dingen beschäftigen, in einer Globalisierten Welt. Wo die Welt ja jeden Tag vom Frühstückstisch bis in irgendwelche Aktivitäten um uns haben. Sie sich damit einfach auseinandersetzen. Woher kommen Dinge, wie selbstverständlich Güter und Waren irgendwo hin und her gekarrt werden. Dass man sich damit auseinandersetzt.

Laut Elisabeth Schwarz geht es darum,

> bewusst kritisch Zusammenhänge von Lebensbedingungen zu sehen, setze ich da so als Ziel […]. [Den] Bildungshorizont erweitern, die Identität, die eigene Identität einmal reflektieren, in Kommunikation treten, Verbesserungen suchen, Lebensstile überdenken, ja und dann auf die Schule hin Verbindung von global und lokal und saisonal, versuchen wir hier auch mitzudenken.

Für Katharina Soukup-Altrichter hat Globales Lernen, neben dem Blick in die Welt auch damit zu tun, sich aus der Sicht von meist Mittelschicht - Studierenden, mit den Lebensbedingungen von anderen Bevölkerungsgruppen auseinanderzusetzen.

> wir haben ja an Studierenden sehr viele Angehörige einer Mittelschicht, hier im Haus, die kommen mit bestimmten Fragestellungen von anderen Bevölkerungsgruppen überhaupt nicht in Kontakt, dann als Lehrer/Lehrerinnen sehr wohl. Ich glaube, dass es ein wichtiges Thema ist zu schauen, was leben denn

> für Menschen bei uns überhaupt, wo kommen sie her unter welchen Bedingungen leben sie? Also das findet man ja vor der Haustür, aber gleichzeitig auch den Blick zu öffnen in die Welt und zwar nicht nur über Internet, sondern eventuell auch indem man hinreist oder schaut.

Susanne Loher betont die Ebene des sichtbar machen von im Alltag nicht bedachten Fakten. Zum Beispiel anhand des virtuellen Wassers, welches anzeigt, wie viel Wasser in einem Produkt (z.B. Kaffee) steckt und dass dieses woanders verbraucht wurde als dort, wo das Produkt konsumiert wird. Ziel ist es, auf mehreren Ebenen (vom Lokalen bis ins Globale), die Perspektive zu wechseln und den austro- oder eurozentristischen Blickwinkel zu hinterfragen. Hinzu kommt für Susanne Loherder Wunsch Empathiefähigkeit zu entwickeln und die eigene Normalität in Frage stellen zu können.

Globales Lernen will, laut Marlene Groß, dazu anregen und bewusst machen, dass wir mit der Welt „da draußen" in Verbindung stehen und untereinander vernetzt sind.

> Ich finde zentral im Globalen Lernen ist auch noch diese Vernetzung zwischen mir und meinem Leben hier und der Welt da draußen. Dass das nicht so ist, irgendwo da draußen in Afrika passiert das oder das. Dass man das nicht so isoliert betrachtet unser Leben da und das Leben der Anderen. Dass man genau diese Verknüpfung herstellt. Dass man Bewusstsein schafft, dass mein Handeln und mein Lebensstil hier, alles was ich tue, oder auch nicht tue sehr wohl auch Relevanz hat für das große Ganze. Dass man diese Vernetzung und diese Abhängigkeiten aller mit allen so ein bisschen bewusst macht.

Hinter dieser Verbundenheit des Individuums mit der Welt, steht ein dem Globalen Lernen innewohnender Gerechtigkeitsgedanke. Mit der Globalisierung wird es zu einer Grundstruktur der modernen Welt, dass sich Fragen der Gerechtigkeit über Nationalstaatliche Grenzen hinweg ausbreiten (vgl. Rommel 2012: 73). Durch unseren Konsum global produzierter Güter sind wir zumindest indirekt mit Menschen auf der ganzen Welt vernetzt. Doch dafür gilt es erst ein Bewusstsein zu schaffen. Dem entgegen steht erstens, dass der Mensch ein nahbereichsorientiertes Wesen (so Thomas Mohrs im Interview) ist. Zweitens, so erscheint es mir, treten sich ProduzentInnen und KonsumentInnen durch die allumfassende Form der Ware, vermittelt über den Markt, als Unbekannte gegenüber.

Viele der praktischen Beispiele machen deutlich, dass, wenn das didaktische Ziel ein Gerechtigkeitsbewusstsein ist, davor ein Ungerechtigkeitsbewusstsein steht. Ein bekanntes und beliebtes dafür ins Feld geführtes Beispiel ist, laut Ingrid Schwarz, das des Fußballs.

> Die Station Fußball, die ich auch relativ oft in die Lehrveranstaltung mitnehme, wo dann die Studierenden genauso wie die Schüler und Schülerinnen ausprobieren können, wie es ist und wie es sich anfühlt […] einen Fußball zu nähen. Also mit ein paar Stichen natürlich nur, um das erahnen zu können.

Ein weiteres, von Johanna Eidenberger ins Feld geführte Beispiel, ist das Handy.

> Gerade wenn man das Handy betrachtet, werden Rohstoffe aus z.B. dem Kongo genommen, die unter schwersten, fast unmöglichsten Bedingungen abgebaut werden müssen. Das müssen Leute für uns tun

> und das sollte uns einfach einmal klar werden, was das für diese Menschen bedeutet. Und die Verarbeitung erfolgt auch zum Großteil in Entwicklungs- oder Schwellenländern und auch dort nicht unbedingt unter den fairsten Arbeitsbedingungen. Und für uns sind diese Gegenstände einfach Wegwerfgegenstände. Und hier möchte ich einfach die Studierenden und weiter über diese die Kinder aufmerksam machen.

Thomas Mohrs wählt im Interview das Beispiel industrielle Tierhaltung und geht den Weg über das Erkennen des Falschen, des Unverantwortlichen, ethische Grundsätze zu entwickeln.

> […] solche Zusammenhänge darzustellen und zu zeigen, wie problematisch es ist ein Stück Fleisch aus Massentierhaltung zu kaufen, weil man dann eben in dieser ganzen Kette, in diesem ganzen elenden System mit drinnen steckt. Und zwar kausal mit drinnen steckt und dieses System, dieses schlechte, eigentlich unverantwortbare System mitträgt.

Ich interpretiere die Interviews so, dass es darum geht, sich in den anderen, die andere hineinzuversetzen. Das zu fühlen, was es heißt, dieses Kind zu sein, welches diesen Fußball nähen muss. Oder derjenige, der die seltenen Erden abbaut. Diese Situationen können dann mit den Studierenden/SchülerInnen, anhand der Frage, welche inneren Wertmaßstäbe Bedingungen für die moralische Empörung sind, die sie anhand dieser Ungerechtigkeit empfinden, ethisch reflektiert werden (vgl. Rommel: 75).

Neben dem Zugang über Produkte wird auch jener über die Verbindung mit anderen, sehr weit entfernten Menschen über Bedürfnisse gewählt. Es geht laut Susanne Loherdarum, zu erkennen, dass alle Menschen, ungeachtet ihrer materiellen Situation und ungeachtet auf welchem Erdteil sie leben, dieselben Grundbedürfnisse haben.

Essentiell ist für Susanne Loher, dass es nicht darum geht zu moralisieren, sondern Gemeinsamkeiten zu finden.

> Und dass das halt ein anderer Zugang ist als: So jetzt schauen wir auf die armen Kinder in Afrika, denen geht's ganz schlecht und die hungern alle, schmeißt euer Essen nicht weg, weil es gibt so viele Kinder auf der Welt die kein Essen haben. Das ist nicht der Ansatz des Globalen Lernens, sondern eher Gemeinsamkeiten zu finden, auch Unterschiede, aber einfach zu sagen, eigentlich haben wir dieselben Bedürfnisse und logischerweise wollen alle Kinder auf der Welt genug zu essen haben. Sie wollen spielen, sie träumen davon, was sie werden wollen irgendwann, sie wollen Geborgenheit in der Familie, […] (Loher: 6)

Der Spagat zwischen Bewusstmachung und Manipulation ist hier sicher ein sehr feiner. Dies führt zur Frage nach der Normativität von Globalem Lernen, welche weiter unten beantwortet wird.

5.4.1.3. Komplexität

Als ein weiteres Ziel Globalen Lernens wird die Vorbereitung der SchülerInnen auf das Leben in der Weltgesellschaft und der damit einhergehenden ungewissen Zukunft gesehen. Hierbei spielt vor allem der Umgang mit Komplexität eine wichtige Rolle. Für vier der Interviews wird auf das Thema der Komplexität eingegangen. Charakterisiert wird dieses Ziel durch das Einüben abstrakten Denkens und der Erhöhung der Eigenkomplexität (vgl. Asbrand/Wettstädt 2012: 95).

Auch im Verständnis von Thomas Mohrs spielt diese Vorbereitung eine wesentliche Rolle. Wichtig ist ihm, hervorzuheben, dass es nicht um ein Anpassungslernen gehen sollte, sondern darum, Kritikfähigkeit und komplexes Denken einzuüben.

> Ja es gibt für mich grundsätzlich zwei verschiedene Begriffe von Globalem Lernen. Das eine ist sozusagen das Anpassungslernen, indem Sinne, dass Schülerinnen und Schüler, oder generell Kinder so erzogen und gebildet werden, dass sie zu den Voraussetzungen passen, die in der globalisierten Welt herrschen.
>
> Mein Verständnis von Globalem Lernen ist ein bisschen ein anderes, weil ich der Art, wie sich Globalisierung entwickelt eher kritisch gegenüberstehe und deshalb mit globalem Lernen die Erziehung zu einer, sehr bewussten mündigen und autonomen Haltung zu diesem Globalisierungsprozess verstehe. Also, dass man wirklich in der Lage ist diese Prozesse und Gegebenheiten zu reflektieren, zu durchschauen, in ihrer Komplexität zu verstehen, und sich auch kritisch dazu zu stellen in seiner subjektiven Lebensführung.

Christoph Kühberger nennt als Ziele des Globalen Lernens: „Die Ausprägung eines kritischen, selbstreflektierten und selbstreflexiven Denkens im Umgang mit der Welt als gemeinsamer Lebensraum von Menschen, Kulturen, Gesellschaften."

Um die Komplexität unserer Welt an SchülerInnen vermitteln zu können, braucht es vorher pädagogische Konzepte, welche Globales Lernen liefern soll. Hier wird die Überschneidung von Verständnis- und Zielebene besonders deutlich. So meint Martin Prügger:

> Globales Lernen versucht pädagogische Konzepte zu entwickeln, die den Lehrenden ermöglichen, mit dieser Globalisierung gut umgehen zu lernen und da nicht Lösungen anzubieten, aber durchaus diese komplexe Welt, die sich eigentlich von Jahr zu Jahr noch komplexer darstellt auch pädagogisch aufzuarbeiten und da Zugänge zu schaffen.

5.4.2. Handlungsebene

Handlungsebene

- Politischen Druck von Unten erzeugen
- Kritischer Konsum /Konsumboykott

} Verantwortung übernehmen

5.4.2.1. Theoretische Zugänge

Der Beutelsbacher Konsens

Zwei der interviewten Personen erwähnten in Bezug auf die Beeinflussung den Beutelsbacher Konsens und dass sie sich an diesem orientieren würden. In den 1970er Jahren wurde der sogenannte „Richtlinienstreit“ geführt. Dieser meint politische und didaktische Auseinandersetzungen über die neuen Lehrpläne für politische Bildung in den deutschen Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen, der in eine gesellschaftspolitische Auseinandersetzung mit zwei fast gleich starken Parteien führte. Daraufhin luden die damaligen Leiter der Landeszentralen für politische Bildung führende Didaktiker unterschiedlicher Richtungen zu einem Gespräch ein, um über ein diskursives Verfahren einen möglichen Minimalkonsens auszuloten. Die dort ausformulierten Grundsätze sind als Beutelsbacher Konsens bekannt. Darunter fällt:

1. Überwältigungsverbot (auch Indoktrinationsverbot)
2. Kontroversitätsgebot
3. Analysefähigkeit / >>Interessenlage der SchülerInnen<< (vgl. Schneider 1999: 171ff)

5.4.2.2. Allgemein didaktische Zugänge – Perspektiven der Lehrenden

Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, an dieser Stelle Allgemein Didaktische Zugänge darzustellen, wird nur auf die Perspektive der Lehrenden eingegangen.

Paul Donner geht es darum, die eigene Wirkmächtigkeit sichtbar zu machen und Möglichkeiten aufzuzeigen.

> [A]uf der Handlungsebene, im Sinne eines bewussteren Umgangs mit Ressourcen, mit dem Problem/ Phänomen der Internationalisierung von Arbeit, eine Position einzunehmen. Dass man nicht nur ein Ohnmächtigkeitsgefühl hat, sondern dass es auch Möglichkeiten gibt durch Öffentlichkeitsarbeit, begrenzten, gezielten Kaufboykott., dass es da sehr wohl Aussichten auf Erfolg gibt.

Helmut Eder hat auf der Handlungsebene vor allem die Nachhaltigkeit im Blick.

> Dass man so lebt, dass man Rücksicht nimmt auf nachfolgende Generationen, aber auch interkulturelles Lernen, lernen untereinander, voneinander besonders auf andere Völker hin, dass man sich miteinander um den Planet, um die Erde kümmern muss.

> Ziel ist auch, dass man sein Verhalten ändert und möglichst fair-trade Produkte kauft und ökologischere Produkte und dass man sorgsam umgeht und nicht alles haben muss.

Auch Johanna Eidenberger geht es um die Möglichkeit zu partizipieren.

> [E]s ist notwendig, dass den Kindern klargemacht wird, dass sie die Möglichkeit haben zur eigenen Teilhabe in und zur Mitgestaltung dieser Welt, dass auch wir ein bisschen etwas beitragen können zur Lebenssituation der Menschen in den Staaten Afrikas und Asiens.

Christoph Kühberger betont, dass einfache Lösungsstrategien zu vermeiden sind

> Durch Denken und Handeln zeigt sich das. Aber es kann nicht Ziel des Globales Lernen hier dezidierte Denkwege und Handlungswege vorzugeben, sondern es muss darum gehen, dass die SchülerInnen befähigt werden Wege selbst zu finden, zu entwickeln oder zumindest denkend nachzuvollziehen und dann abzuwägen, ob sie diesen Weg auch einschlagen wollen. Z.B. halte ich nichts davon, das finde ich immer wieder im Zusammenhang mit Globalem lernen, zu sagen, Fair Trade ist einfach gut, weil es Fair Trade ist. Dass man da sozusagen manipulativ auf die Schülerinnen zugeht und solche Setzungen macht. Das halte ich für ziemlich problematisch.
> Dass das prinzipiell ein Weg ist, den man einschlagen kann und dass wir als KonsumentInnen von klein auf darauf Einfluss nehmen. Aber ich würde es gefährlich einstufen, wenn man Studierenden den Blankoscheck ausstellt - wer Fair Trade kauft ist ein guter Mensch, oder denkt besser global, weil ich denke mir, es gibt einfach auch in unserer en Gesellschaften soziale Zwänge, warum Menschen ein bestimmtes Kaufverhalten in unserem Land haben und das gilt es gerade für LehrerInnen mitzubedenken. Den SchülerInnen triviale Lösungsmodelle anzubieten, gerade wenn dann SchülerInnen da nicht mitkommen und sich dann schlecht fühle müssen, das wäre ein Wahnsinn. Es kann sich eben nicht jeder die teureren Fair Trade Produkte leisten in unserer Gesellschaft.

Thomas Mohrs setzt auf die Verhaltensveränderung via Information und Bewusstseinsschaffung.

> [Ü]ber die kognitive Ebene hinaus ist natürlich der Wunsch daraus auch Verhaltensänderungen erreichen zu können, wobei die Verhaltensänderung natürlich nicht im Sinne vor irgendwelchen normativen Vorgaben oder Moralpredigten erreicht werden können, sondern einfach über die Information, die Bewusstseinsschaffung und dann darauf zu setzen, dass die Studierenden ihre eigenen Entscheidungen treffen. Für ihr Leben und vielleicht ihr Konsumverhalten ein bisschen verändern.

Schwarz Elisabeth bestärkt als Ziel „Handlungsperspektiven für eine gerechtere Welt zu entwickeln."

Ingrid Schwarz sagt:

> für mich hat […] die Priorität bei diesem Konzept, dass es sehr stark auch um das Thema Werthaltung geht und um das Thema Verantwortung, Globale Verantwortung. Also immer auch die Handlungsorientierung miteinschließt, auch die Solidarität mit Menschen im Süden, mit Menschen, die […] auch benachteiligt sind, aus unterschiedlichen Gründen, natürlich auch im Bezug Ressourcen und […] darauf gibt es eben Antworten zu finden.

Für die Vertreterinnen von Südwind handelt es sich bei der Frage der Normativität, auch aufgrund ihrer Position als VertreterInnen einer Entwicklungspolitischen Organisation mit gewissen Werten, um ein heikles Thema. Sie meinen, dass es in Bildungsprozessen generell, wie im Globalen Lernen ganz besonders Ziele gibt. Wobei sie vor allem beim Globalen

Lernen nicht zu eng definiert werden sollen. Es geht für beide darum einen Weg zu finden zwischen Indoktrination und angeblicher Wertneutralität. So meint Susanne Loher:

> […] wer keinen Wert vertritt, wer sagt, er stülpt niemandem einen Wert über, stülpt in diesem Moment auch einen Wert über und das hat, finde ich, schon was. Also diese Wertneutralität ist eigentlich etwas Verdächtiges.

Und Marlene Groß ergänzt:

> Ist auch schon immer ein Wert. Weil zu sagen, ich bin wertneutral, ist auch immer schon ein Wert.

Für Susanne Loher ist die Reflexion im Globalen Lernen Programm.

5.4.3. Schultheoretische Ebene

Ingrid Schwarz geht es bei Globalem Lernen auch darum, zukünftige LehrerInnen adäquat, im Sinne Nedha Forganis, dass Globales Lernen Allgemeinbildung sei, auf ihr Berufsleben vorzubereiten.

> […] eine starke Professionalisierung in der LehrerInnen - Ausbildung. Themenfelder aufzumachen, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer davon zu überzeugen und sie auch mitzunehmen ein Stück auf den Weg. Zu sagen, das sind wichtige Themenfelder, die uns alle betreffen, das sind zukunftsfähige Themenfelder. Das geht ganz stark auch in den Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung hinein und es geht schon auch darum den Kolleginnen und Kollegen ein Methodenset anzubieten, dass sie möglichst früh schon sehen, auch in der Ausbildung wie vielfältig auch die Zugangsweisen sind.

5.5. Umsetzung

Unterrichtsprinzipien	*Methoden*
• Methodenpluralität	• Literaturbasierte Theoriearbeit
• Handlungsorientierung	• Arbeit an konkreten Beispielen
• Anschaulich und begreifbar machen	• Exkursionen
• Individualisierung	• Planarbeit
• Differenzierung	• Individuelle Aneignungsprozesse
• Verbindung von Theorie & Praxis	• Projektarbeit
• Freie Themenwahl und Strukturierung	• Lernzirkel
	• Lernwerkstätte
	• Interaktive Elemente

Globales Lernen steht immer auch in einem engen Zusammenhang mit Überlegungen zu Unterrichtsprinzipien und der Wahl der Methode. Der Handlungsorientierung kommt hierbei großer Stellenwert zu.

Paul Donner spricht die Notwendigkeit eines sensiblen Umgangs mit Themen Globalen Lernens und die Lebensrealitäten von SchülerInnen und Studierenden an.

> Man muss halt aufpassen, wenn man Studierende overruled mit einem Thema, genauso wie SchülerInnen, dann erreicht man ja oft das Gegenteil. Wenn man zu viel des Guten macht, dann interessiert es sie nicht mehr. Darum muss man das auch sensibel abwägen. Schauen, wo holt man die Studierenden ab, wo stehen sie, auch ihre Erfahrungen ernst zu nehmen, ihre Zukunftsängste ernst zu nehmen. Ich glaube, das ist sozusagen eine Dimension, die Lehrende, die meistens dann ja älter sind, oft übersehen. Dass ja ganz viel biographisches auch noch mithineinspielt. Wenn ich versuche mich in heute Zwanzigjährige hineinzudenken, dann würde mir manchmal auch grauen, wenn ich das Leben mir vorstelle und ich glaube, das sind auch Ängste dann, wo das hinführt, diese endlose Globalisierung, diese endlose Rationalisierung, Effektivierung, Transparentisierung usw. Das erhöht ja eigentlich nur den permanenten Wettkampf, das permanente auf Trab sein müssen. Auch da irgendwie bewusst Gegenmodelle, Gegenschritte setzen, halte ich auch für einen wichtigen Teil.

Helmut Eder geht Globales Lernen in Projekten und vernetzt mit KollegInnen anderer Fächer an.

> Ich arbeite viel mit Projekten. Ich habe zum Beispiel an einem Projekt mitgewirkt an der Pädagogischen Hochschule, das hat geheißen Hunger in Afrika. Das war ein Projekt mit ein paar Kollegen zusammen. Da haben wir ein fächerübergreifendes Konzept entwickelt, haben uns mit Afrika auseinandergesetzt: Wie beeinflussen wir den Hunger dort oder was können wir auch dazu beitragen?
> Wir haben das dann auch für Schulen auf eine CD-ROM gebrannt, damit sie das auch einfach anwenden können im Unterricht. Mit Unterrichtsmaterialien. […] Das ist auch schon in unterschiedlichen Schulen erprobt worden.

Johanna Eidenberger setzt auf Methodenpluralität und Heterogenität. Sie nimmt aktuelle Ereignisse mit in den Unterricht hinein und hört sich mit den Studierenden Diskussionen und Vorträge an. Eine wichtige Rolle spielt auch die Planarbeit. Es wird so sehr praxisorientiert gearbeitet, das heißt, es werden in der Lehre konkrete Unterrichtsmaterialien erstellt.

> Planarbeit bedeutet, dass eine Mappe angefertigt wird mit verschiedensten Teilthemen zu einem großen Überthema und diese Teilbereiche können die Kinder dann selbstständig machen. Es gibt Pflichtthemen, die müssen ausgearbeitet werden und dann gibt es Wahlthemen, die können ausgearbeitet werden.
> Ich habe z.B. mit einem vierten Semester das Thema Globalisierung gemacht und da fließt das alles mit hinein, da ist das GL einfach drinnen.
> Das wird von den Studierenden so ausgearbeitet, dass sie es jederzeit im Unterricht einsetzen können. Da sind dann beispielsweise Themen drinnen wie Fair Trade, Kinderarbeit - all diese Bereiche sind da eben auch mit drinnen. Aber auch, wie notwendig es ist, für unsere Wirtschaft, für unseren Lebensstandard, dass wir auf alle Produkte, Bereich der Welt zugreifen können.
>
> Das Ganze ist dann eine ganz praktische Arbeit für den Unterricht. Ich bin ja gegen den Frontalunterricht. Für mich ist eine Methodenvielfalt sehr wichtig. Das ist für mich das um und auf des Unterrichtens. Und das ist eine Methode, wie die Kinder selbstständig sich Themen erarbeiten können und wo hier auch der Heterogenität Rechnung getragen wird, indem es sehr differenziert ist. Es sind sehr leichte Aufgaben, die für alle zu bewältigen sind, aber auch komplexere, schwierigere Aufgaben, für die, die größeres Interesse haben an Aufgaben.

Sie hält auch Beziehungen zu Südwind.

> Südwind war bei mir hier im Seminar, hat Vorträge gehalten, hat mit den Studierenden gearbeitet und ihnen Unterrichtsvorschläge unterbreitet. Die Studierenden können jederzeit dann auch zu Südwind ins Büro kommen und sich dort Materialien holen. Das ist für die Studenten natürlich eine große Bereicherung und es hat ihnen sehr gut gefallen.

Exkursionen sollen den Studierenden ein anschaulicheres Bild vermitteln.

> Wir gehen und schauen auch uns Betriebe an. Natürlich ist auch dort die Globalisierung, kommt das Globale Lernen stark zum Ausdruck, weil die Vernetzung allein der Firmen in Linz und Oberösterreich ist gigantisch. Und zwar ergibt sich das automatisch, wenn etwa geschaut wird, wie geht denn China mit einer Tochterfirma, einem Teilbereich der Firma dort um. Wie sieht das dort aus. Geographie ist ein einfach ein Bereich, wo GL automatisch fast überall drinnen ist.

Ebenfalls sehr praxisorientiert arbeitet Karin Ettl.

> Ich bin […] in der Lehrerfortbildung. Daher ist mein Ansatz, was können die Lehrer brauchen und da ist wiederum mein Ansatz, SchülerInnenorientierung. Ich glaube, man kommt nur dann zu dem Thema an die Schüler Innen heran, wenn man etwas findet, was sie selber betrifft oder berührt oder was einfach auch in ihren Erfahrungsbereich drinnen ist. (1)
> Beim Thema Migration habe ich vier oder fünf so Aussagen von Leuten, die in Österreich leben und die von Migration Erfahrung haben - sprich, wenn jetzt sie nach Österreich eingewandert sind, oder weil sie aus Österreich eine Zeit lang auch in anderen Ländern gelebt und gearbeitet haben – und ihre

> Erfahrungsbereiche. Das Thema ist so aufbereitet, dass sie es sich einmal durchlesen, arbeitsteilig und sich dann gegenseitig berichten. Wie ist es den einzelnen Leuten ergangen, was waren die Schwierigkeiten? Die Unterschiede herausarbeiten. Und dann auch in der Form, dass einer Diskussion oder eines Rollenspiels: Der Vater kommt nach Hause und sagt, ich bekomme einen Superjob in irgendeinem anderen Land, das heißt unsere Familie muss jetzt auswandern. Welche Diskussionen entstehen dann bei den Kindern? Ist das klar rübergekommen?

Bei eintägigen Symposien, die generell gut besucht sind, dienen „zugkräftige Referenten" als Lockvogel.

Bei Christoph Kühberger kommt auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Globalem Lernen nicht zu kurz.

> Einerseits besteht das immer aus einer Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur zum Globalen Lernen. Das ist der eine Teil mit Diskussion und einem individuellen Aneignungsprozess, also wie versteht man das, was ist das? Und dann sehr stark aber auch durch ganz konkrete Unterrichtsmodelle, Bausteine für den Unterricht, die erprobt werden, die in der Literatur vorgeschlagen werden, die erprobt werden und wo dann darüber reflektiert wird.
>
> [I]n fachdidaktischen Texten geht es darum wie Globales Lernen funktioniert. Das ist ja unabhängig vom Thema. Die thematische Aufarbeitung funktioniert dann über Fallbeispiele, konkrete Unterrichtsbeispiele, die dann kritisch beleuchtet werden, ob das was in der Theorie des Globalen Lernens behauptet wird, tatsächlich dort gefunden wird, manchmal wird das auch erprobt.

Franz Maurer geht es sehr stark um Anschaulichkeit.

> Ich versuche Dinge anschaulich und begreifbar zu machen. Zum Beispiel bin ich eingestiegen in mein Modul mit einer Scheibe, die ich drittle wie eine Tortenscheibe, drei gleichgroße Segmente. Dann habe ich für die Bevölkerung, damit, hoppla, das ist ein Thema, das spielt sich durchaus auch bei uns ab.100 Spielfiguren, sie sollen diese 100 Spielfiguren so aufteilen, wie viele von den 100 besitzen jeweils ein Drittel des Vermögens in Österreich? Das unterste Drittel, die am wenigsten haben, das mittlere Drittel und das oberste Drittel und sie sollen dann schauen und sie sollen verteilen und diskutieren, wie sie meinen, dass das am besten aufgeteilt wird.
> [In Bezug auf Einkommensverteilung] habe ich, um das sichtbar zu machen mir 1 Cent Münzen von der Bank geholt. Das waren ungefähr 540 und da geht es um das monatliche Durchschnittseinkommen über das ein Haushalt verfügt in Österreich. Das eine Drittel ärmste Haushalte, was die durchschnittlich für ein Vermögen haben und das eine Drittel reichste Haushalte. Das ist wirklich verblüffend. Erstens ist es schon eine lange Aufgabe, bis man das in Zehnerstößen darstellt. Und es geht darum darzustellen, dass 10% der reichsten Haushalte Österreichs ungefähr 540 mal so viel monatlich zur Verfügung haben, als das Ärmste Drittel. Und das zu sehen und gegeneinander zu lesen, das ist schon beeindruckend. Das sind so Versuche, das Thema herzuholen, wo man sagt, das kann man gar nicht glauben. [Ich gehe S.M.] vom Nahen, nämlich Situationen in Österreich, zum Fernen, und wo es darum geht, sich politisch Gedanken zu machen. Wie schaut die Welt aus, in der wir leben, auch die unmittelbare Welt. Dann ein Stück auch in dem globalen Kontext.

Selbst als Buchautor dort tätig, arbeitet Franz Maurer auch mit Materialien der Baobab.

Thomas Mohrs überlässt den Studierenden Gestaltungsmöglichkeiten.

> Ich kann die Frage nicht so eindeutig beantworten, weil ich keine fixte Struktur vorgebe, vor dem Hintergrund der Absurdität, dass wir zwar in der PH viel über Demokratisierung und Partizipation, Wertschätzung usw. reden, aber die Studierenden können sich fast nirgends beteiligen. Können fast nirgends partizipieren. Weshalb es mir gerade in Fächern wie POBI oder Ethik geboten erscheint die Studierenden miteinzubeziehen. Das heißt am Semesteranfang werden die Studierenden dazu aufgefordert ihre Vorschläge einzubringen, ihre Präferenzen, sodass wir uns gemeinsam dann die Struktur eines Semesters erarbeiten. Deswegen läuft das in allen ein bisschen anders. Die eine will mehr

> Input von mir, die anderen bereits selbst aktiv Inputs vor. Das ist gelebte Diversität und Individualisierung. Das erscheint mir zeitgemäß.

Neben diesem Paradigma ist ihm auch die lebensweltliche Anknüpfung wichtig.

Walter Prügger sieht die Auseinandersetzung mit Globalem Lernen als die Erweiterung der Auseinandersetzung mit Kinderrechten, Menschenrechten und Demokratie.

> [W]ir haben zwei Stunden Politische Bildung im Rahmen der Ausbildung, das heißt, die Studierenden haben mitten in ihrer Ausbildung, also im dritten und im vierten Semester, je eine Semesterwochenstunde Politische Bildung. Und wir haben das so angelegt, dass wir im Wintersemester, im dritten Semester legen wir den Schwerpunkt sehr stark auf Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie. Das ist jetzt etwas verkürzt, aber ich denke, das fasst es trotzdem ganz gut zusammen und im Sommersemester weiten wir dann diesen Blick und versuchen uns dem Globalen Lernen zu nähern und mit Studierenden durchaus diese Dimensionen mit in ihren Unterrichtsalltag hineinzunehmen.

Sehr wichtig ist ihm auch der praxisorientierte Zugang.

> [Vom theoretischen] Zugang [wenden wir] dann aber wieder den Blick stark in die Praxis, damit Studierende sehen, dass sie mit den ihnen anvertrauten Kindern, bei uns im Haus sind das Volks-, Sonderschule oder Studierende für das Lehramt Religion. Dass sie sehen, dass sie schon mit den sechsjährigen zu diesen Themenfeldern arbeiten können. Ob das ist, den Blick auf die Schöpfung zu richten und über die Verantwortung für die Schöpfung den Bogen zu spannen, oder ob sie sich Gedanken machen, wie das so aussieht mit unserer Weltbevölkerung, mit der Verteilungsgerechtigkeit, mit Armut und Reichtum, mit den Fragen des Klimaschutzes. All diese Fragen versuche ich anzureißen und dann Chancen zu bieten, dass sie durchaus auch in ihren Praxisstellen, in ihren Unterricht etwas mit hineinnehmen und da erste Erfahrungen mit Kindern sammeln.
>
> [D]ass wir die Theorie im Hinblick auf das Praxisfeld unterrichten und da wechselseitig uns bereichern und dass das sehr schnell auch abgetestet wird, ob das der Realität entspricht. Ob das so oder so umsetzbar ist, ob das funktioniert. Und genau das ist die große Chance für dieses Fach.

Für Studierende, die auf diesem Gebiet ihr Wissen und ihre Fähigkeiten ausweiten wollen, gibt es die Möglichkeit, einen Lehrgang zu besuchen.

> Und sollten sie auf den Geschmack kommen und sagen, das ist ein sehr spannender Bereich, da wissen wir eigentlich noch viel zu wenig, da haben wir dann auch die Chance, dass sie sich für den Lehrgang melden und ihr Wissen da noch vertiefen.
>
> Und der Lehrgang versucht sehr stark den Handlungsaspekt mit hineinzunehmen, wo dann die LehrgangsteilnehmerInnen gefordert sind, ihr Wissen, das sie sich im Rahmen des Lehrgangs angeeignet haben, in die Praxis zu transferieren und wo sie gefordert sind, als Abschlussarbeit ein großes Projekt in der Praxis anzulegen, zu begleiten, zu betreuen und dann auch in ihrer Arbeit zu beschreiben.

Neben diesem Lehrgang finden außerhalb des Curriculum Schwerpunkttage zu Globalem Lernen, wie etwa ein zweitägiges Symposium im Jahr 2012, statt. Auch Vorträge mit Personen wie Heini Staudinger[11] oder Christian Felber[12] werden organisiert.

Sylvia Sabathi setzt als Didaktikerin für Sachunterricht auf konkrete Beispiele.

[11]Dieser ist der Gründer der Firma GEA und hat im Moment Probleme mit der Finanzmarktaufsicht. Siehe:
[12]Dieser ist der Gründer von Attack Österreich. Siehe:

> Nachdem ich ja in der Ausbildung bin, kann ich im Sachunterricht Anstöße geben oder Impulse geben, wie man das machen kann, anhand von solchen Themen, wie der Fußball, oder die Schokolade. Dass man das einfach in den Sachunterricht hereinholt. Dass man bewusst Themen hereinnimmt und versucht mit den Kindern handlungsorientiert oder über Spiele, die ja auch einen Einblick geben können in eine andere Lebenswelt, dass man das so versucht mit den Kindern diese Themen aufzuarbeiten.

Des Weiteren verwendet sie die Filmreihe Kinderwelt – Weltkinder.

Elisabeth Schwarz bietet im Wahlpflichtmodul, welches Studierende aller Richtungen besuchen können, Globales Lernen an. Literatur- und Kleingruppenarbeit spielen hierbei eine wichtige Rolle. Auch Exkursionen werden durchgeführt.

> Wir haben ungefähr sechs so Einheiten zu sechs Stunden und wir fangen mit einer Einführung zum Globalem Lernen an, wo ich sowohl selber etwas vorgebe als auch erarbeite mit den Studierenden, was sie unter Globalem Lernen verstehen und das ergänzen wir dann durch verschiedene Literatur und dann wähle ich immer so global relevante Themen aus, in Richtung Armut, Migration, Umwelt, Kultur, Begegnung, Friedenserziehung. Da dürfen dann die Studierenden sich in Kleingruppen zusammenfinden und ein Thema dann selber bearbeiten. Wir haben eine große Gruppe, so ca. 35 Studierenden und daher ist es zu groß und gut auch ein bisschen in Kleingruppen zu gehen. Sie können selber ein Thema wählen und das sind dann meistens so vier, fünf Gruppen und zwei oder drei Themen übernehme ich. Dann ergänzen wir die Lehrveranstaltung immer noch durch Exkursionen. Und wir besuchen dann z.B., wenn wir von Asylanten und Flüchtlingen sprechen, das Flüchtlingswerk in Wien. Da gibt es eine Gruppe, das Flüchtlingswerk Don Bosco. Von dort komme ich gerade. Das haben wir heute gerade besucht.

Auch die Verbindung von Theorie und Praxis ist für sie relevant.

> Sie müssen theoretischen Hintergrund bringen, da bekommen sie Literatur und suchen sich auch selber etwas und dann kommt der Praxisbezug, weil wir ja sehr praxisorientiert an der Hochschule arbeiten. Wie kann ich das dann in meiner Schule umsetzen. Also da ist dann wieder der Unterschied zwischen den VolksschullehrerInnen, den SonderschullehrerInnen und den HauptschullehrerInennen. Und die bringen das eigentlich recht interessant, mit vielen praktischen Beispielen. BAOBAB kennen sie wahrscheinlich. Da gehen sie dann meistens auch hin und holen sich dort Tipps für praktische Anregungen und das ergänzen sie durch eigene Ideen. Da entstehen ganz nette Dinge, die wir zusammensammeln und dann hat jeder zum Schluss ein kleines Packerl zum Umsetzen in der Schule. Weil das wäre mir ein Anliegen, dass Globales Lernen in der Schule mehr zum Tragen kommt.

Ingrid Schwarz verbindet die Institutionen Südwind und Pädagogische Hochschule in ihrer Person. Dementsprechend zum Einsatz kommen in ihrer Lehre Arbeitsmaterialien der entwicklungspolitischen Organisation. Wichtig ist ihr die Vielfältigkeit der verwendeten Methoden.

> Sehr Methoden und Workshop orientiert. Ich arbeite ich ja auch bei Südwind und wir arbeiten auch mit unterschiedlichsten Thematiken und Workshops in Schulen. Zum Beispiel mit den Arbeitsbereichen Baumwolle, Schokolade oder dem Bereich Weltsicht entwickeln. Also diese Konzepte beinhalten, dass wir eigentlich mit Lernzirkeln oder Lernwerkstätten oder auch mit interaktiven Elementen arbeiten, wo Schülerinnen und Schüler bzw. auch Studierende Arbeitsmaterial bekommen, das aufbereitet ist. Das kann sein: eine Hörsequenz, eine Filmsequenz, eine Recherchesequenz, ein Webquest, verschiedene methodische Zugänge, zum Beispiel, das kennen alle Südwindstellen in Österreich, die Station Fußball, die ich auch relativ oft in die Lehrveranstaltung mitnehme, wo dann die Studierenden genauso wie die Schüler und Schülerinnen ausprobieren können, wie es ist und wie es sich anfühlt einen Fußball zu nähen. Also mit ein paar Stichen natürlich nur, um das erahnen zu können. Oder Beispielsweise, dass wir uns in Form eines Puzzles damit beschäftigen, wie der Preis eines T-Shirts, einer Jean oder eines Turnschuhs zusammengesetzt ist. Also das sind Themenbereiche, die für mich Wirtschaftskunde pur

sind. Das heißt, wer bekommt wie viel vom Preis eines Produktes. Das sind sehr stark auch Themen, die von Kolleginnen und Kollegen der Südwind-Agentur mitentwickelt worden sind. Das sind didaktische Konzepte, die wirklich auch im Laufe der Jahre in viele Unterrichtsmaterialien Eingang gefunden haben und auch in den Schulbüchern. Es ist in diesem Bereich wirklich viel passiert an Grundlagenarbeit, die jetzt nach und nach auch in den Mainstream hineinwächst.

Und die angehenden LehrerInnen gut zu unterstützen und ihnen hilfreiche Materialien vorzustellen.

Es geht schon auch darum, den KollegInnen ein Methodenset anzubieten, damit sie möglichst früh schon sehen, auch in der Ausbildung, wie vielfältig auch die Zugangsweisen sind. Und wir haben jetzt den Themenbereich Südwind und Vernetzung mit der KPH. Wir haben ja von Südwind NÖ Süd langjährige Erfahrungen mit internationalen Schulprojekten, z.B. das Projekt Global Action Schools. Es wurden im Rahmen dieses Projektes Toolkits erstellt, die sehr methodenorientiert sind, also wo vielfältigste Methoden auch zum Globalem Lernen dargestellt sind, also wirklich auch so, dass Lehrerinnen und Lehrer das direkt übernehmen können, also ganz anwendungsfreundlich, richtige Kopiervorlagen schon. Wo, ich sage jetzt ein Beispiel, ein Datenblatt vorgedruckt ist, wie Schülerinnen und Schüler recherchieren können, wie die Situation der Menschenrechte an ihren Schulen ist, wie die Energiebilanz in der Schule ist, beispielsweise, was die Schule zum Thema Fairer Handel macht. Es gibt so Themenfelder, die da auch abgearbeitet werden. Ich setze diese Methodenhandbücher und Toolkits auch ein bzw. stelle sie auch meinen Studierenden zur Verfügung, damit sie möglichst früh auch erkennen und ausprobieren können, wie Globales Lernen direkt im Klassenzimmer auch umgesetzt werden kann. Diese Toolkits gibt es auch online unter www.südwind-noesued.at. Das heißt sie stehen Studierenden zur Verfügung, sie stehen auch Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis zur Verfügung. Also es gibt hier ein Bindeglied, zu dem Themenbereich, sowohl für Ausbildung als auch für Fort- und Weiterbildung.

Und es passiert mir auch, wir bieten ja auch LehrerInnenfortbildung von Südwind an, dass dann Studierende, die bei mir in der Ausbildung waren, egal jetzt ob KPH oder auch an der Universität Wien biete ich ja auch Lehrveranstaltungen an, dass die dann auch in den Weiterbildungslehrveranstaltungen bei Südwind, dann wieder Seminare bei mir besuchen oder bei KollegInnen von mir. Also es ist dann schon eine ständige Begleitung und ein ständiger Kontakt auch mit PädagogInnen.

Südwind Oberösterreich setzt auf Nahbereichsorientierung und die Verknüpfung über Gemeinsames. Auch bei Südwind steht die Methodenvielfalt im Vordergrund. Im dreisemestrigen Lehrgang, der an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich angeboten wird, stehen drei Exkursionen auf dem Programm. So beispielsweise nach Palästina. Loher:

Und da ist der Fokus, im Sinn des Perspektivenwechsels, sich nicht nur klassisch, die Bibelstätten anzuschauen, sondern sich den Konflikt anzuschauen und das heißt wirklich verschiedene AkteurInnen kennenzulernen, die dort irgendwo drinnen sind. Also einerseits Friedensinitiativen, palästinensische Initiativen, genauso wie israelische, die sich mit den Frage, wie leben wir miteinander, was gibt es für Lösungen, wie kann man miteinander lernen, also auch in Bildungsinitiativen, sich diese Dinge anzuschauen und wirklich zu versuchen, ein vielseitigeres Bild von der Geschichte zu kriegen. Weil wir auch das Feedback bekommen haben, dass viele Leute nach Israel reisen und die klassischen Orte abklappern und auch einen wunderschöne Reise haben, aber nichts davon mitbekommen, dass sie in einem der heißesten Konflikte der Welt sich bewegen, wo es ganz harte Fronten auch gibt. Und wo man das gar nicht sieht und gar nicht wahrnimmt. Unser Fokus ist auf jeden Fall, dass man dort hinschaut, und vor allem auch schaut, wie gehen die Leute damit um, wie ist der Alltag und welche Lösungsansätze gibt es auch im Kleinen. Jetzt gar nicht unbedingt OSLO, sondern welche Lösungen gibt es im Alltag, aus dem Alltag. Das ist neu. Bis jetzt waren sie in Nairobi bzw. in den ersten Durchgängen im Benin.

5.6. Probleme & Perspektiven

Probleme	
Konzeptuelle • Unschärfe	*Strukturelle* • Unterfinanzierung • Zeit

5.6.1. Unschärfe, Unterfinanzierung und Untergehen

An der Pädagogischen Hochschule in Salzburg müssen auch Seminare abgesagt werden. Paul Donner führt dies auch auf die große Offenheit des Konzeptes zurück.

> Ich habe das Problem beim GL, dass es von den Lehrenden nicht als solches wahrgenommen wird. Ich habe schon 2,3 Tagesseminare absagen müssen, wegen zu geringer Teilnehmerzahl. Aber es ging nicht nur hier um Salzburg. Das letzte hätten wir versucht mit Oberösterreich zu koppeln, mit der PH OÖ, wo das gleiche Seminar mit Heidi Grobbauer und um sie herum mit Referenten. Da hätten wir versucht, die paar Teilnehmer von Salzburg mit denen in Oberösterreich zu koppeln, aber das ist dann auch nicht geglückt. Es ist leider auch das die Realität. Dass, wenn man Globales Lernen in den Titel schreibt, oder so Grundlagen des Globalen Lernens, dann kommen die Leute nur sehr zurückhaltend.
>
> Ich habe manchmal ein bisschen das Problem, dass nicht ganz klar ist, ob die Philosophie beerbt werden soll, weil irgendwie hört sich das manchmal so an, alles aus der Welt mit Globalem Lernen erklärt werden soll. Das ist mein leichtes Problem damit, dass sozusagen alles Globale eine Dimension des Globalen Lernens ist. Das mag schon sein, weil der Name Global, das alles umfasst und alles erfasst, das glaube ich auch. Nur das macht den Begriff so unscharf und dann letztlich nicht sehr greifbar.

Seiner Meinung nach müsste das Konzept konkreter sein.

> Und wenn ich am Anfang gesagt habe, dass Seminare, die so den Begriff Globales Lernen im Titel haben, immer sehr wenig Anmeldungen haben, dann meine ich auch immer dafür eine Bestätigung zu finden, dass man das konkretisieren müsste. Konkreter, wie halt auch Menschen insgesamt sind - und gerade auch in der Pädagogik. In der konkreten Pädagogik mit Kindern ist auch ein konkreter Fall, ein konkretes Land, ein konkretes Kind in der Dritten Welt, sage ich jetzt einmal, mit einem antiquierten Begriff eröffnet viel mehr, als wenn ich es sozusagen zu global betriebe das Globale Lernen.

In der Fortbildung auf der Pädagogischen Hochschule in Salzburg versucht man, so Donner, diese zwei Positionen, des theoretischen Zugangs und des sehr konkreten Herangehens zu vereinen. Einerseits werden Projekte in Zusammenarbeit mit Südwind realisiert, andererseits werden theoretische Veranstaltungen mit Heidi Grobbauer organisiert.

Johanna Eidenberger erkennt in der mangelnden fächerübergreifenden Arbeit ein Problem.

> Ja das ist leider das Traurige, das ist immer noch ein Problem. Das wir wirklich rein fächerspezifisch ausbilden. [Interdisziplinäres Arbeiten S.M.] ist eher nicht. Das war schon ein bisschen im Gespräch. Ich bin mit einer Biologin auch sehr viel im Kontakt und wir haben schon gesagt, das wäre toll, wenn wir gemeinsam etwas machen würden, aber das muss sich alles schön langsam erst ergeben. Ich hoffe, nachdem ja jetzt diese StudentInnenausbildung neu kommen wird, müssen wir ja noch ein Curricula entwickeln, dass sich dann vielleicht auch in einer Zusammenarbeit in die ein oder andere Richtung ergibt.

Für Karin Ettl ist ein Problem des Globalen Lernens, das der Ressourcen.

> Generell muss man sagen dass wir uns momentan gerade im Bereich Sekundarstufe eins Bereich diese Umstellung auf Neue Mittelschule alle personellen und auch geistigen Ressourcen eigentlich ein bisschen auffrisst. Weil, es sind nicht mehr Leute gekommen und das heißt, man übernimmt halt dann die Sachen, die anstehen. Und das Globale Lernen, es ist schon ein Thema, das unserer Institutsleiterin ganz wichtig ist. Aber es sind vielleicht trotzdem ein bisschen zu wenig Zeit und personelle Ressourcen da, um das intensiver zu betreiben.

An der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems wurde ein Lehrgang für Globales Lernen konzipiert, dessen Umsetzung schließlich, so Franz Maurer, an der Finanzierung scheiterte.

Walter Prügger benennt in Bezug auf den Lehrgang, als Probleme die Vielzahl der möglichen Themen und mangelnde Auswirkung auf die Gehälter.

> Ich würde so sagen, es ist angesichts der vielen Themen, die die Schullandschaften gerade ausmachen, ob das Neue Mittelschule ist oder Inklusion oder viele andere, eine Schwierigkeit Lehrpersonen zu finden, die sich dann drei Semester lang intensiv diesen Fragen stellen, weil sie besoldungstechnisch nach Abschluss so eines Lehrganges keinen Vorteil haben. Also der Lehrgang hat keine direkte Auswirkung, wenn man so sagen kann und da ist es dann schwierig, dass man Leute findet, die sich so intensiv mit so einer Thematik beschäftigen. Deshalb ist es nicht einfach die Teilnehmerzahlen, die man gesetzlich braucht zustande zu bringen.

Ambitionen für ein Wahlpflichtmodul gab es, so Sylvia Sabathi, sowohl an der Pädagogischen Hochschule Graz, als auch, so Susanne Loher, in Linz. Allerdings wurden diese nicht realisiert.

Perspektiven

- Als Unterrichtsprinzip/ Querschnittsthematik verankern - Interdisziplinäres Arbeiten
- Eigene Lehrveranstaltung
- Vernetzung intern
- Fächerübergreifende Projekte / Interdisziplinarität
- Schwerpunkttage
- Mehr Integration in die Fort- und Weiterbildung
- Vernetzung weltweit/ Weltweites Lernen
- Globales Lernen und Philosophie

5.6.2. Eigene Lehrveranstaltung, Querschnittsthema oder Interdisziplinäres Arbeiten?

Kontrovers diskutiert wird auch, ob es besser wäre, Globales Lernen als Querschnittsthema fester zu verankern oder ob eine eigene Lehrveranstaltung zum Thema zielführender wäre. Paul Donner hielte es für wichtig, dass möglichst viele Lehrende Globales Lernen zum Teil ihres Inhaltes machen. Allerdings sah er die Möglichkeit, „train-the-trainer", begrenzt.

> […] man hat immer eine gegebene Menge an Lehrenden, die kann man ja nicht plötzlich umpolen. Man kann immer auch Zusatzangebote anbieten, aber das ist ein mühsames, langsames Bohren von dicken Brettern, wie es allgemein einmal eine Definition von Max Weber von Politik einmal war. Dass das die Politik insgesamt ist.

Helmut Eder hält eine eigene Lehrveranstaltung zu Globalem Lernen für gewinnbringend.

Johanna Eidenberger und Thomas Mohrs sehen die anstehende Überarbeitung der Curricula als Möglichkeit, Aspekte Globalen Lernens stärker zu berücksichtigen, wenn nicht sogar als Querschnittthema zu verankern.

Die Kirchlich Pädagogische Hochschule hat, laut Franz Maurer, Globales Lernen als Unterrichtsprinzip im Lehrplan für Religionspädagogik verankert[13]. Dies birgt jedoch seiner Meinung nach die Gefahr der Verantwortungsdiffusion, weshalb es seiner Meinung nach unerlässlich ist, zusätzlich auch noch eine eigene Lehrveranstaltung anzubieten, die dieses Thema explizit thematisiert. Des Weiteren wünscht er sich, dass wieder ein Lehrgang für Globales Lernen stattfindet. Eine vermehrte Kooperation mit Südwind bzw. KommEnt würde er sehr begrüßen.

Walter Prügger sieht in diesem Zusammenhang die Schulstruktur per se, die verändert gehörte.

> Die Schulen sind aufgefordert, wenn man jetzt die Neue Mittelschule, nimmt ihren 45 Minutentakt aufzulösen. Ihre Schubladen der einzelnen Fächer aufzulösen und die Dinge viel ganzheitlicher anzuschauen und da heißt es dann auch Umdenken, was das Lernen betrifft. Und da würde sich das Globale Lernen als Querschnittsmaterie für diese Bildungsprozesse hervorragend anbieten.

Auch Katharina Soukup-Altrichter hält es für möglich, dass generell die gesellschaftspolitische Dimension im neuen Curriculum stärkere Berücksichtigung findet, auf Globales Lernen konkret bezieht sie sich auf dieser Ebene allerdings nicht.

Sylvia Sabathi und Elisabeth Schwarz plädieren für eine verstärkte Integration in die Aus- und Weiterbildung.

Ingrid Schwarz sieht Möglichkeiten in der Forschung und Entwicklung.

> Ich könnte mir vorstellen, dass im Rahmen von Entwicklungs- und Forschungsprojekten hier einiges entstehen wird in nächster Zeit. Aber ich muss sagen, dass wird auch an uns, an den Leuten die hier arbeiten auch liegen, dass wir wirklich hier auch kluge, gut durchdachte Konzepte ausarbeiten und das ist eigentlich ein Arbeitsauftrag, den ich nur an mich selber richten kann. Stärker noch nachzudenken über Forschungsprojekte, Kooperationsprojekte, Entwicklungsprojekte. Das wäre eigentlich eine tolle Herausforderung. Das ist das, was zukunftsgerichtet passieren sollte und ich vermute, dass wird auch passieren.

Eine weitere Möglichkeit, Globales Lernen mehr in die einzelnen Fachdidaktiken zu integrieren wäre, sie „von außen“ einfließen zu lassen. So bietet Südwind Linz bereits ein Modul für Geographie und Wirtschaftskunde Didaktik an und ist dabei, eines für die Fachdidaktik Geschichte und Politische Bildung auszuarbeiten. Es geht dabei laut Susanne Loherdarum, konkrete Beispiele aus dem Lehrplan, die Verkürzungen aufweisen, um die Globale Perspektive zu erweitern. Das für die Geographie und Wirtschaftskunde genannte Beispiel sind die Klimazonen, welches oft „sehr stereotyp abgehandelt wird“. Es geht darum

[13] Siehe auch Abschnitt Strukturelle Rahmenbedingungen

- einfach gesagt - aufzuzeigen, dass nicht alle Inuit in Iglus und alle Menschen im Urwald in Baumhäusern leben. „Es gibt sozusagen fünf Bilder und man arbeitet dann den ganzen Globus mit diesen fünf Bildern ab." Es geht nicht darum zu negieren, dass klimatische Bedingungen das Leben beeinflussen, sondern darum, ein differenzierteres Bild zu schaffen und auch auf Unterschiede innerhalb von Klimazonen und Ländern und Gemeinsamkeiten zwischen diesen hinzuweisen.
In drei Interviews kommt es, wenn auch nur sehr kurz, auf die Interdisziplinarität des Globalen Lernens zu sprechen. Christoph Kühberger und Ingrid Schwarz betonen die theoretische, interdisziplinäre Seite des Globalen Lernens, während Johanna Eidenberger auf die praktische Probleme hierbei zu sprechen kommt. Interdisziplinäre Zusammenarbeit sei zwar im Gespräch, gebe es jedoch kaum. Eidenberger persönlich ist in Kontakt mit einer Biologin, die Zusammenarbeit bis jetzt allerdings sehr lose. Gesetzt wird auf das neue Curricula, das sich gerade in Ausarbeitung befindet und durch welches Zusammenarbeit begünstigt werden könnte.

Um Globales Lernen als Querschnittsthema zu etablieren bzw. interdisziplinäres Arbeiten zu fördern, bedarf es verstärkter Kommunikation zwischen den Lehrenden. Der kommende Abschnitt ist deshalb dem Punkt Vernetzung gewidmet.

5.6.3. Vernetzung

Paul Donner kann die Lage der Vernetzung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg nicht beurteilen. Generell sieht er Vernetzung kritisch und meint, dass es auch ein Zuviel geben kann an Vernetzung und dass sie sich schwierig gestaltet, weil es um Menschen geht und „zwischenmenschliche Beziehungen von Gefühlen, auch negativen, geprägt sind.

> Das kann ich nur von außen beurteilen, weil ich nicht in der Lehre bin, sondern nur in der Fortbildung. Aber generell glaube ich, dass ist ganz menschlich eher. Wer mit wem kann und wer nicht. Das ist auch so ein Thema, wir müssen alle vernetzt sein und man sieht nicht, dass die Wirklichkeit auch von Gefühlen, von durchaus unehrenhaften Gefühlen, Animositäten, Eitelkeiten, sonst wie geprägt sind. Aber wir müssen uns alle vernetzen, wir müssen alle gut können miteinander. In Wirklichkeit werden wir müde. Kennen Sie das Buch von der Müdigkeitsgesellschaft? Ein aus dem ostasiatischen Raum abstammender Philosoph, der aber in Deutschland schon lange lebt und lehrt. - googeln sie das schnell - der begreift das auch. Wir haben alle zu viel. Wir leben unter dem Problem des Zuviel. Und die Vernetzung gehört auch dazu.

Helmut Eder hält eine weltweite Vernetzung für wichtig. Aber auch innerhalb des Hauses.

> Was wichtig wäre, dass man sich mehr vernetzt untereinander, also die einzelnen Sparten, die Fachgebiete, aber auch Kontakte zu anderen, was ja eh schon teilweise geschieht. Aber dass man auch

> Kontakte zu anderen pädagogischen Hochschulen weltweit knüpft und da einlädt aber auch Projekte miteinander macht.

Karin Ettl sieht eine verbesserungswürdige Vernetzung zwischen den einzelnen Instituten. Diese stehen, auch geschichtlich bedingt, kaum in Kontakt.

> Wir arbeiten daran, eine Vernetzung zustande zu bringen, aber da hängt einfach diese alte Struktur nach. Dass also früher die Pädagogische Akademie und das Pädagogische Institut, das Institut war für die Fort- und Weiterbildung, vollkommen getrennte Institute waren. Die Akademie war immer ein Bundesinstitut und das Pädagogische Institut war immer ein Landesinstitut. Also auch schon von den Dienstgebern her ganz unterschiedlich. Es gibt schon Anknüpfungspunkte, aber diese sind noch nicht sehr stark.
> Solche Prozesse dauern halt irrsinnig lange. Ich bin selber erst seit zwei Jahren hier. Wenn man länger hier ist, weiß man vielleicht mehr über die Ausbildung. Das neue Rektorat, das jedoch erst seit Oktober besteht, bemüht sich sehr stark eine weitere Vernetzung zustande zu bringen.

So hält Martin Prügger fest, dass die Kirchlich Pädagogische Hochschule Graz versucht, Globales Lernen als Querschnittsthema zu verankern und Vernetzung zustande zu bringen, dass sich diese jedoch bei hundert Lehrenden im Haus schwierig gestaltet. Deutlicher zu Tage tritt die Vernetzung bei Schwerpunkttagen, wie dem Symposium zu Globalem Lernen. Dieses fand am 20./21. April 2013 in Kooperation des Institutes für Ganzheitliche Pädagogik der KPH Graz, des Welthauses der Diözese Graz-Seckau und Südwind Steiermark statt. Auch Vorträge zu anderen Themen wurden organisiert.

> Wir haben heuer drei große Vorträge gehabt mit jeweils drei bis vierhundert Personen im Haus, wo wir zum Beispiel Christian Felber im Haus gehabt haben, zum Thema Gemeinwohlökonomie. -oder jetzt vor ein paar Tagen den Heini Staudinger, zu seiner Problematik mit der FMA. Und da haben wir versucht uns in Graz in mehreren Netzwerktreffen gegenseitig kennenzulernen und gleichzeitig auch zu zeigen, dass diese Themen spannend sein können und von unterschiedlichen Organisationen und Perspektiven beleuchtet werden können. Ich denke mir, dass wir bei der letzten Veranstaltung bis zu zwölf verschiedene Gruppierungen waren, die das mitgetragen haben. Da ist dann ist eine kleine Netzwerkplattform entstanden. Im Moment noch sehr lose, aber trotzdem denke ich mir, wir haben diese Treffen mit fünf, sechs Vorbereitungstreffen und jetzt auch wieder Nachbereitungstreffen besprochen und bearbeitet. Ich denke, das sind so erste Schritte, wenn man von stärkerer Vernetzung auch spricht.

> Ja, da gibt es hin und wieder so Schwerpunkttagen, wo man das schon spürt. Zum Beispiel haben wir letztes Jahr ein zweitägiges Symposium zu Globalem Lernen abgehalten und da merkt man diese Vernetzung natürlich stärker. Was wir im Moment gerade initiiert haben, das ist noch sehr lose, dass wir uns für Großveranstaltungen mit anderen Organisationen auch vernetzen.

Auch Elisabeth Schwarz erkennt Schwierigkeiten bei der Vernetzung aufgrund der Anzahl an Lehrenden im Haus.

5.6.4. Globales Lernen und Philosophie – (Globales Lernen im Verständnis von Thomas Mohrs)

Thomas Mohrs (2005) versucht eine philosophische Annäherung an Fragen der Normativität, Notwendigkeit und (Un)möglichkeit Globalen Lernens.

> Schließlich ist die Philosophie – sofern sie zu einer negativen Bewertung des Bestehenden, des jeweiligen Status quo gelangt - immer auch die (ebenfalls mühselige, bisweilen auch gefährliche Kunst, „quer" zu denken, im (möglichst) konstruktiven oder kreativen Sinne zu „spinnen", phantasievolle Zielvorstellungen und Orientierungsmuster zu entwickeln, die zumindest als denkbare Auswege aus Weltbild-Mythen betrachtet werden können, die in eine Sackgasse geführt haben, obsolet geworden sind oder gar kontraproduktiv und selbstzerstörerisch geworden sind.

Er kommt damit dem nach, was Paul Donner an manchen VerfechterInnen Globalen Lernens kritisiert. Er stellt es in Frage, „die Philosophie zu beerben und die ganze Welt mit Globalem Lernen erklären zu wollen".

Ausgehend von einer, durch die vorangeschrittene Globalisierung notwendigen „(minimalen) globalen Ethik", die ohne ein „entsprechendes globales Bewusstsein" nicht realisierbar sein wird, formuliert Thomas Mohrs Argumentationslinien, die sich ganz klar zur (notwendigen) Normativität von Globalem Lernen bekennen. Er wählt hierzu drei Begriffe: „Kultur", „kollektive Identität" und „ interkulturelles Verständnis".

Kultur

Wie im Abschnitt zu interkulturellem Lernen bereits angemerkt, ist der Begriff der Kultur ein äußerst problematischer, aber dennoch unumgänglicher Begriff. Thomas Mohrs konstruiert ein dem Globalen Lernen dienliches, progressiv-evolutionäres Kulturverständnis, über die Negation zweier Extreme. Einerseits der kulturessentialistischen Position à la Samuel Huntington und andererseits einer Auffassung von Kulturen als sich ständig ändernde, „immer im Fluss" seiende „dynamisch-prozessuale" Entitäten (vgl. Mohrs: 11). Letztgenanntes Verständnis sei zwar dem Globalen Lernen zuträglicher, trotzdem mit Vorsicht zu genießen, da sie Gefahr läuft, der Kultur genau jene Leistung zu verweigern, die sie per Definition leisten soll. Nämlich „Orientierungsmuster, Deutungsmuster, Standards zur Verfügung zu stellen, die den in ihr lebenden Menschen entsprechende Orientierungs- und Handlungs*sicherheit* ermöglichen." (ebd.: 12).

Kollektive Identität

Ansätzen der soziobiologischen Anthropologie folgend, ist es eine zutiefst menschliche Eigenschaft, kollektive und Wir - Identitäten zu entwickeln. Mit den Zugehörigkeitsgefühlen zu einer Gruppe geht meistens eine Abgrenzung zu einer anderen Gruppe einher. „Altruistisches" Verhalten wird den Menschen der eigenen Gruppe gegenüber gezeigt, „die Anderen" sind im besten Fall egal (vgl. Mohrs 2005: 19f) Hinzukommt, dass Menschen sehr auf ihren „sozialen Mesokosmos" zentriert sind.

> [Wie haben] prinzipielle Schwierigkeiten mit allem, was unanschaulich, ist, was uns nicht mehr oder weniger buchstäblich vor Augen liegt, greifbar, schmeckbar, unmittelbar wahrnehmbar ist wie z.B. sehr kleine Abstände, kurze Zeiten, sehr große räumliche und zeitliche Entfernungen und sehr große Geschwindigkeiten oder gar komplexe Zusammenhänge zwischen nahe liegendem und dessen möglichen >>fernen<< Konsequenzen. (Mohrs 2005: 19)

Dieser Ausgangspunkt steht den Anliegen des Globalen Lernens zwar diametral entgegen, stellt aber keine absolute Absage an die Fähigkeit, unseren „sozialen Mesokosmos" zu verlassen, dar. Wenn Unanschaulichkeit „durch Sprache und abstraktes Denken" (Scheunpflug zit. nach Mohrs 2005:20) kompensiert werden kann, dann vollzieht sich hier der Schritt zur Notwendigkeit einer (globalen) Bildung und Erziehung. Thomas Mohrs rekurriert hier auf Immanuel Kant, demzufolge der Mensch nur durch Erziehung zum Mensch werden kann (vgl. ebd.: 21).

Ein weiterer ausschlaggebender Punkt für die Möglichkeit Globalen Lernens ist, von welchem (kollektiven) Identitätsverständnis ausgegangen wird. (Kollektive) Identität ist nicht (genauso wenig wie Kultur) als fix gegebene, starre Einheit zu betrachten, sondern als soziales Konstrukt. Als solches muss es immer wieder diskursiv hergestellt werden. Diese Herstellung passiert eingebettet in der jeweiligen Kultur, ist also kulturrelativ (vgl. Mohrs 2005:24f).

> […] ist nicht zu übersehen, dass für Individuen, die in liberal-individualistische Gesellschaften hineingeboren werden, die in dieser Gesellschaft herrschenden Bedingungen in gleicher Weise einen Anpassungsdruck erzeugen bzw. darstellen wie sie die in nicht liberalen Gesellschaften herrschenden Bedingungen für in sie hineingeborene Menschen darstellen. Auch für das „postmoderne" Subjekt gilt, dass der Prozess, einen kohärenten Selbstentwurf zu gestalten, sich unausweichlich im sozialen Raum (bzw. in sozialen Räumen) abspielt, zu dessen Wert- und Sinnangeboten sich dieses Subjekt reflexiv in Verbindung setzen muss. (ebd.: 25)

Eine durch individuelle Autonomie definierte Identität kann nie losgelöst vom sozialen Kontext betrachtet werden. Es besteht ein konstitutiver Zusammenhang zwischen personaler und kollektiver (sozialer) Identität (vgl. ebd.). Kollektive Identitäten (diese können sich auf die Familie, die Peergroup, den Verein, die „Nation" oder noch abstrakter die „Kultur" beziehen) sind gleichzeitig relativ beliebig und relativ stabil. Da das Individuum in sein soziales Umfeld eingebettet ist und zur Sicherung seiner Identität auf die Anerkennung seitens

dieses Umfeldes angewiesen ist. Kollektive Identität kann auch machtfunktional interpretiert werden.

Kann heißt, dass es Eliten gibt, die versuchen, Kollektive zu lenken, indem sie Individuen dazu bringen, sich mehr mit dem Kollektiv zu identifizieren (vgl. ebd.: 28). Kollektive Identität basiert nicht nur auf rational bestimmten Interessensgemeinschaften, sondern das Individuum fühlt sich dem Kollektiv auch dann zugehörig, wenn individuelle und kollektive Interessen widersprüchlich sind und sich das Individuum keinen direkten Gewinn erwartet (vgl. ebda:28f). Wie weiter oben angemerkt, können kollektive Identitäten sehr exklusiv sein. Globales Lernen setzt nicht daran an, kollektive (vor allem nationale und „kulturelle“) aufzugeben, sondern ein weltbürgerliches Bewusstsein in das Selbst- und Weltbild und somit die kollektive Identität zu integrieren (vgl. ebd.: 30). Es gilt eine Balance zu finden zwischen Orientierungssicherheit und dem Hinterfragen internalisierter Werte sowie dem Aushalten von Unsicherheit.

Interkulturelles Verständnis

Das Hauptproblem interkulturellen Verstehens liegt darin, einen Sinn auch zutreffend zu erfassen und ihn nicht nur zuzuschreiben (vgl. Mohrs 2005: 32) Thomas Mohrs versucht dieses Problem mit Hilfe Ludwig Wittgensteins „Weltbild“ Philosophie zu beantworten. Diese besagt, dass wir mit unserer Sprache nicht nur diese lernen, sondern uns ein ganzes Weltbild über sie vermittelt wird.

> Mit dem Erlernen der Sprache und während des Prozesses der Sozialisation und Enkulturation erwerben wir zugleich ein ganzes „Weltbild“, dessen „grammatikalische Sätze“ oder Weltbildsätze für uns die Funktion einer Mythologie haben, begründungs- und rechtfertigungsneutral sind und für uns zunächst einfach so da stehen „wie unser Leben“ (Wittgenstein zit. nach Mohrs 2005: 34f / Mohrs 2005: 34f)

Unser Weltbild lehrt uns, wie man „normalerweise“ denkt, urteilt und handelt und Verhaltensmuster anderer Menschen können uns unerklärlich erscheinen (vgl. ebd.: 37) Nach Wittgenstein ist diese Phänomen vor allem dann anzutreffen,

> wenn man in ein fremdes Land mit gänzlich fremden Traditionen kommt; und zwar auch dann, wenn man die Sprache des Landes beherrscht. Man *versteht* die Menschen nicht. (Und nicht darum, weil man nicht weiß, was sie zu sich selber sprechen.) Wir können uns nicht in sie finden. (Wittgenstein zit. nach Mohrs 2005: 37)

Diese Aussage trifft im Grunde nicht nur auf „andere Kulturen“ zu, sondern auf das Verstehen anderer Menschen ganz allgemein. „auch wenn die Irritationen […] bei der Begegnung mit Angehörigen fremder Kulturen zunächst einfach deshalb als gravierender […] empfunden werden mögen, weil es mit ihnen noch keine oder nur wenig Möglichkeiten des Austausches […].“ (Mohrs 2005: 38) Hier setzt die Möglichkeit eines Verstehens an. Im Zuge der immer

engeren und intensiveren Begegnung und Vernetzung der Kulturen, wodurch Möglichkeiten des Austausches und wechselseitigen Lernens gegeben sind, kann es zur Ausbildung einer weltbürgerlichen „Denkungsart“ kommen. Das eigene kulturelle Weltbild ist nicht statisch und so kann es auch im Hinblick auf die Aspekte der kulturellen Identität, des interkulturellen Verstehens, der Inklusion und Exklusion, des „wir und die anderen“, der Normativität des Weltbildes mit einer Bedeutungsänderung rechnen (vgl. Mohrs 2005: 39).

Doch selbst wenn das eigene Weltbild hinterfragt wird, bleibt man bis zu einem gewissen Grad in ihm verhaftet. Es ist gar nichts anderes möglich, als vor dem Hintergrund seines eigenen Weltbildes zu argumentieren. Auch wenn die eigene Kultur kritisch reflektiert wird, bildet sie die Grundlage für diese Reflexion und um Urteile bilden zu können (vgl. ebd.: 40f).

> Daher ist „Verstehen“ (freilich: intrakulturelles nicht weniger als interkulturelles) immer auch ein „imperialer“ Akt, ein Akt der Bemächtigung, da man sich im Verstehensprozess etwas *zu eigen* machen, es unter die eigenen Denkmuster und-standards jeweils *für sich* interpretieren muss, weshalb es umgekehrt allenfalls in Ausnahmefällen (wenn überhaupt) möglich ist, mit Sicherheit, „objektiv“ feststellen zu können, dass man den Sinn einer Handlung oder sonstige Äußerung eines anderen wirklich richtig verstanden hat. (Mohrs 2005: 41)

Folglich ist es auch im Globalen Lernen nicht möglich, von einer Standortunabhängigkeit heraus zu argumentieren. Auch das Globale Lernen ist nicht in der Lage, eine objektive Beschreibung der Weltlage zu formulieren, eine Liste der globalen Probleme zu erstellen und daraus allgemeingültige Lernaufgaben oder gar Curricula zu entwickeln (vgl. Seitz zit. nach Mohrs 2005: 42) Eher werde sich „Globales Lernen als ein Vexierbild erweisen, das je nach Standpunkt und sozialem und pädagogischem Kontext unterschiedliche Ansätze, Prioritäten und Lösungsmöglichkeiten sichtbar werden lässt.“ (ebd.)

6. Conclusio

Die Untersuchung hat ergeben, dass sich die Bedeutung Globalen Lernens aus der Perspektive der Lehrenden sehr vielfältig gestaltet. Verständnis, Ziele, Umsetzung, Probleme und Perspektiven werden von den Lehrenden teils durch ihre fachdidaktische Verhaftung, sehr unterschiedlich bewertet.

Globalisierungsprozesse als Anlass für Globales Lernen, sind im Verständnis aller interviewten Personen präsent. Worüber dieser Prozess am häufigsten auf das Individuum bezogen wird, ist der persönliche Konsum. Durch die Offenlegung von Produktionsketten sollen die eigene Verflochtenheit mit der Welt und darüber hinaus Verantwortungsbewusstsein und Verantwortungsübernahme angestrebt werden. Insofern hat Globales Lernen für viele Lehrende eine normative Dimension. Es wird aber auch immer wieder betont, dass es darum geht, kritisches Denken zu fördern und nicht fix fertige Lösungswege zu zeigen.

Nicht ganz eindeutig fällt die Abgrenzung zu anderen, dem Globalen Lernen ähnlichen Konzepten aus. Trennungslinien verlaufen unscharf bzw. werden Konzepte als Teil des Globalen Lernens gefasst. Lehrende stehen, auch abhängig vom unterrichtenden Fach, unterschiedlichen Konzepten nahe. Deutlich wurde die Verflechtung mit den Konzepten der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Entwicklungspolitischen Bildung, der Politischen Bildung und des Interkulturellen Lernens.

Die Umsetzung fällt sehr variantenreich aus und lässt sich unter dem Paradigma der Methodenvielfalt und Anschaulichkeit zusammenfassen. Räumlich weit entfernte Phänomene sollen über Alltägliches ins Bewusstsein geholt werden.

VertreterInnen Globalen Lernens kämpfen mit zeitlichen wie auch finanziellen Ressourcenproblemen. Für Loher hat es „eine sehr leise Stimme“. Es ist deshalb auf das Engagement einzelner, motivierter Personen angewiesen. Sowohl die Verankerung als Querschnittsprinzip, als auch die Etablierung einer eigenen Lehrveranstaltung fanden Zustimmung. Breit diskutiert wurde auch der Punkt Vernetzung. Diese ist zwar erwünscht, gestaltet sich aber schwierig. Allerdings gibt es auch Stimmen, wie die von Ingrid Schwarz, die meinen, das Globale Lernen sei ausreichend verankert.

Es ergeben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitergehende Forschung aus dieser Arbeit.

Um eine bessere Verbindung zwischen Theorie und den Perspektiven von Lehrenden herzustellen, wäre es spannend, sich noch näher mit dem Verständnis der relevanten Begriffe (wie Globalisierung, Konsum, Kultur) seitens der Lehrenden auseinanderzusetzen und eine bessere Verbindung der Theorie und den jeweiligen Perspektiven herzustellen.

Schon in den 1990ern wurde eine mangelnde theoretisch – konzeptionelle Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des Globalen Lernens konstatiert (Scheunpflug/Seitz zit. nach Asbrand/Wettstädt 2012: 94). Dies hat sich im Laufe der 2000er nicht geändert. Die Zahl der konzeptionellen Beiträge zu Globalem Lernen blieb überschaubar (Asbrand/Wettstätd 2012: 94), weshalb es interessant wäre, sich noch eingehender mit allgemeinen, sowie fachdidaktischen Überlegungen zum Globalen Lernen auseinanderzusetzen und hier Zusammenführungen zwischen allgemeiner Didaktik und dem Globalen Lernen vorzunehmen. Eine Möglichkeit wäre hier, Unterrichtsmethoden nicht nur über Interviews zu erfragen, sondern direkt zu beobachten.

7. Executive Summary

Diese Arbeit bietet einen Einblick in das Verständnis Globalen Lernens aus der Perspektive von Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Erhoben wird die Bedeutung des Globalen Lernens, welche die Lehrenden ihm an Hand ihres Verständnisses, der Ziele Globalen Lernens, seiner Umsetzung und der angewandten Methoden zumessen. Methodisch basiert die Arbeit auf dem Forschungsgespräch, auf ExpertInneninterviews und der qualitativen Inhaltsanalyse. Es liegt die Befragung von zwölf Lehrenden an fünf pädagogischen Hochschulen zu Grunde, wobei ein Schwerpunkt auf die Pädagogische Hochschule Oberösterreich gelegt wurde. Neben den Perspektiven der Lehrenden werden auch theoretische Überlegungen zu häufig vorkommenden Begriffen (Globalisierung, Konsum, Kultur, Interkulturelles Lernen) miteinbezogen. Eine fachdidaktische Verknüpfung wird zum Fach Geschichte hergestellt und Verknüpfungen von Philosophie und Globalem Lernen werden vertieft. Die Arbeit zeigt, dass die Zugänge zu Globalem Lernen sehr vielfältig sind, wobei Globales Lernen, im Rahmen dieser Studie, nicht ohne die Reflexion von Globalisierungsprozessen zu denken ist, das Thema Konsum sehr häufig angesprochen wird und das Interkulturelle Lernen neben anderen dem Globalen Lernen ähnlichen Konzepten (Bildung für Nachhaltige Entwicklung, entwicklungspolitische Bildung, Politische Bildung) am meisten Erwähnung findet.

This thesis gives insight in the understanding of Global Learning from the perspectives of lecturers at Colleges of Education in Austria. The survey covers the meaning of Global Learning which is made up by its comprehension, goals, practical realization and the problems which occur. The methods used are researching discourses, expert interviews and qualitative content analysis. Twelve lecturers at five Colleges of Education were interviewed. The main focus is on the College of Education of Upper Austria. In addition to the perspectives of the s theoretical approaches for terms which are often used (globalisation, consumption, culture, intercultural learning) are incorporated. A linkage is made to the didactics of history and linkages of philosophy and Global Education are deepened. The thesis shows that the approaches are very manifold. Within this study Global Learning cannot be thought without the reflection of globalisation processes, the matter of consumption is mentioned very often and intercultural learning is, besides other concepts, similar to Global Learning (Education for Sustainable Development, development Education, political education) mentioned most.

8. Literatur

Albert, Marie-Theres (1994): Kulturspezifische Ethnozentrismen und interkulturelles Lernen. In: Nestvogel, Renate (Hg.) (1994): Interkulturelles Lernen, oder versteckte Dominanz? Hinterfragung ´´unseres´´ Verhältnisses zur ´Dritten Welt´. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation. S. 113-126

Altvater, Elmar/ Mahnkopf, Birgit (1997): Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot

Asbrand, Barbara/ Wettstädt, Lydia (2012): Globales Lernen – Konzeptionen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 93-95

Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung., 12. Aufl. Berlin: Erich Schmitt.

Auernheim, Georg (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 5 Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Baudrillard, Jean (1988): Consumer Society. In: Poster, Mark (Hg.): Jean Brauillard. Selected writings. Oxford: Basil Blackwell, S. 26-55

Bogner, Alexander/ Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften S.35 - 60

Christmann, Gabriela B. (2009): Telefonische Experteninterviews. Ein schwieriges Unterfangen. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften S. 197 – 222

Dal Bianco, Peter/ Waller, Peter (2010): Verrückt. Was unser Gehirn alles kann, selbst wenn es versagt. Etsdorf: Galila Verlag

Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2 Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13-29

Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas

Fuchs, Thomas (2013): Das Gehirn – Ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart: Kohlhammer

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

Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung., 4. Aufl. Wien: Böhlau/UTB.

Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Grobbauer Heidi/ Krier, Jean Marie (2012): Global Responsibility: Studie zur Stärkung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem. Südwind

Gruber, Petra (2009): Die Zukunft der Landwirtschaft ist biologisch. Opladen &Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Grunwald, Armin (2012): Ende einer Illusion. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. München: Ökom-Verlag

Grunwald, Armin/ Kopfmüller Jürgen (2012): Nachhaltigkeit. Eine Einführung. 2. Aufl. New York/ Frankfurt: Campus Verlag

Gürses, Hakan (2003): Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs. In: Stefan Nowotny / Michael Staudigl (Hg.): Grenzen des Kulturkonzepts. Meta-Genealogien. Wien: Verlag Turia + Kant: 13-34

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

Hartmeyer, Helmuth (2012a): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster u.a.: Waxmann

Hecken, Thomas (2010): Das Versagen der Intellektuellen. Eine Verteidigung des Konsums gegen seine deutschen Verächter. Bielefeld: Transcript Verlag

Hermans, Harry (2003): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2 Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag S. 360 – 368

Hopf, Christel (2008): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2 Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag S. 349 - 359

Komlosy, Andrea (1997): Räume im Prozess der Globalisierung. Eine neue Geographie von Zentrum und Peripherie. In: ARGE Entwicklungspolitische Hochschulwochen: Analysen und Alternativen. Wien, S. 30- 54

Kühberger, Christoph (2012): Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichte Unterricht im Mehr-Ebenen-System. Hildesheim u.a.: Georg Olms Verlag

Lang-Wojtasik, Gregor (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim und München: Juventa Verlag

Mohrs Thomas (2005): In: Mohrs, Thomas/ Hallitzky Maria (Hg.): Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Moser, Heinz (2008): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 4. Aufl.: Freiburg im Breisgau: Lambertus

Nestvogel, Renate (Hg.) (1994): Einleitung. In: Interkulturelles Lernen, oder versteckte Dominanz? Hinterfragung ´´unseres´´ Verhältnisses zur ´Dritten Welt´. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation. S. 1-12

Nestvogel, Renate (2012): Interkulturelles Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm+Oelschläger S. 139-141

Novy, Andreas/ Beinstein, Barbara/ Voßemer, Christiane (2008): Methodologie trans-disziplinärer Entwicklungsforschung. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung. Heft 2

Nuscheler, Franz (2005): Entwicklungspolitik. Eine grundlegende Einführung in die zentralen entwicklungspolitischen Themenfelder Globalisierung, Staatsversagen, Hunger, Bevölkerung, Wirtschaft und Umwelt. 6. Aufl. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz

Ragin, C. (1994): Constructing Social Research. Thousand Oaks, London, New Dheli: Pine Forge Press

Rommel, Herbert (2012): Gerechtigkeit. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm+Oelschläger S. 72 - 75

Scherhorn, Gerhard (2000): Umwelt, Arbeit, Konsum. In: Rosenkranz Doris/ Schneider, Norbert (Hg.): Konsum. Sozilogische, ökonomische und psychologische Perspektiven., Opladen: Leseke + Budrich, 281-304

Scheunpflug, Anette (2012): Globales Lernen – Theorie. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm+Oelschläger S. 103-107

Scheunpflug, Anette (2012): Globales Lernen – Geschichte. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm+Oelschläger S. 89-93

Schimmel, Stefan (2009): Identität. Selbstbestimmung in einer unübersichtlichen Welt. Berlin: WJS Verlag

Schmidt, Christiane (2009): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2 Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag S. 447 - 455

Schneider, Herbert (1999): Der Beutelsbacher Konsens. In: Mickel, Wolfgang (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen. Schwalbach/Ts. : Wochenschau-Verlag S. 171-177

Schreiber, Jörg Robert (2012): Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm+Oelschläger S. 26 - 30

Sola Pool, Ithiel (1957): A critique oft he twentieth anniversary isue. In: Public Opinion Quaterly, Vol. 21/ No. 1, Oxford University Press, S. 190-198

Treml, Alfred K. (1992): Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: Scheunpflug, Anette/ Seitz, Klaus (Hg.):

Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/ Hamburg: Verlag Schöppe &Schwarzenbart. S. 15- 36

Wittmann, Veronika (2012): Globalisierung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm+Oelschläger S. 129- 132

VENRO (2009): Halbzeit: Kurskorrekturen auf den Lernwegen zu nachhaltiger Entwicklung. URL:http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2009/August_2009/venro_DP_Halbzeit06.pdf [Zugriff am 20.09.2013]

9. Anhang

Leitfragen

1. Können Sie mir bitte Ihre Funktion auf der Pädagogischen Hochschule […] erläutern?
2. Was verstehen Sie unter Globalem Lernen?
3. Welche Verbesserungsvorschläge/Perspektiven haben Sie im Bereich Globales Lernen?
4. Welche Ziele verfolgt Globales Lernen?
5. Wie setzen Sie Globales Lernen in Ihrem Unterricht um?

Interviewte Personen

InterviewpartnerIn	**Institution**	**Funktion an der jeweiligen Pädagogischen Hochschule**
Katharina Soukup-Altrichter	Pädagogische Hochschule Oberösterreich	Vizerektorin für Lehre, Aktionsforscherin im Lehrgang Bildung für Nachhaltige Entwicklung
Helmut Eder	Pädagogische Hochschule Oberösterreich	Fachdidaktiker Biologie
Johanna Eidenberger	Pädagogische Hochschule Oberösterreich	Fachdidaktikerin Geographie und Wirtschaftskunde/ Sekundarstufe
Thomas Mohrs	Pädagogische Hochschule Oberösterreich	Fachdidaktiker Politische Bildung
Karin Ettl	Pädagogische Hochschule Oberösterreich	Institut für Fort- und Weiterbildung
Christoph Kühberger	Pädagogische Hochschule Salzburg	Vizerektor für Lehre / Fachdidaktiker Geschichte
Paul Donner	Pädagogische Hochschule Salzburg	Institut für Fort- und Weiterbildung
Silvia Sabathi	Pädagogische Hochschule Steiermark	Fachdidaktikerin Sachunterricht
Walter Prügger	Katholisch Pädagogische Hochschule Graz	Fachdidaktiker Politische Bildung, Mitgestalter Lehrgang Globales Lernen
Elisabeth Schwarz	Katholisch Pädagogische Hochschule Wien/Krems	Schulpraktische Studien, Humanwissenschaften (Modul Globales Lernen)
Ingrid Schwarz	Katholisch Pädagogische Hochschule Wien/Krems	Fachdidaktiker Politische Bildung
Franz Maurer	Katholisch Pädagogische Hochschule Wien/Krems	Fachdidaktiker Religion, Mitgestalter des Konzeptes für einen Lehrgang Globales Lernen

Loher Susanne & Marlene Groß	Südwind Linz	Fortbildungsseminare im Bereich Globales Lernen, Mitarbeiterinnen im Lehrgang Globales Lernen der PH OÖ, Betreuung einzelner Module in der Geographie und Wirtschaftskunde

LEBENSLAUF

Persönliches

Name	Sarah Manigatterer
Geburtsdaten	14.06.1987 Eberstalzell
Eltern	Herta und Josef Manigatterer

Ausbildung

2006-2013	Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien
Jän.- Jun. 2011	Erasmus Aufenthalt in Paris
Sept. 2005 – Jun. 2006	Sprachlernaufenthalt in Barcelona
1997-2005	Besuch des BRG Wels Wallererstraße
1993-1997	Volksschule Eberstalzell