



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Internationale Entwicklung und Globalität als Bildungsaufgabe.

Eine Analyse der programmatischen Grundlagen für entwicklungsbezogene Bildung
auf europäischer und österreichischer Ebene.

Verfasserin

Melanie Lechmann, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

*Mein aufrichtiger Dank für die Unterstützung in allen diplomarbeitsbedingten Lebenslagen gilt
Dr. Helmuth Hartmeyer für die inhaltliche Anleitung, die stets motivierende Betreuung
und vor allem für seine Geduld und sein Engagement im Entstehungsprozess dieser Arbeit,
meiner Familie für ihre kontinuierliche Rückenstärkung während des gesamten Studienverlaufs,
Michael, der es schafft, die Dinge immer in die richtige Perspektive zu rücken,
meinen besten Freundinnen und Freunden für ihre niemals endende Unterstützung von allen
möglichen und unmöglichen Enden der Welt aus, vor allem Stef, Anni, Sophie, Jetti, Effi und Jan,
und der IE-Community, deren unermüdliches Engagement für dieses wunderbare Projekt
während des gesamten Studienverlaufs die größte Inspiration war.*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Entwicklungspolitische Inlandsarbeit	10
2.1. Definitionen von entwicklungspolitischer Inlandsarbeit.....	10
2.2. Staatliche Inlandsarbeit vs. staatlich geförderte Inlandsarbeit von NGOs.....	14
2.3. Entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der Europäischen Union	15
2.4. Österreichischer Rahmen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit.....	17
3. Pädagogische Konzepte zum Themenbereich Internationale Entwicklung / Globalität	20
3.1. Entwicklungspädagogik	20
3.2. Globales Lernen	24
3.3. Bildung für nachhaltige Entwicklung	31
3.4. Interkulturelles Lernen	36
3.5. Friedenserziehung	42
3.6. Zusammenführung	45
4. Analysekatgorien	49
5. Analyse der Programmatik: Europäische Ebene	51
5.1. Rat der Europäischen Union: Council Resolution on development education and raising European public awareness of development cooperation (2001).....	51
5.2. North-South Centre: European Strategy Framework. For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015. (The “Maastricht Global Education Declaration”) (2002)	53
5.3. North-South Centre: Global Education in Austria. The European Global Education Peer Review Process. National Report on Austria (2006)	57
5.4. Europäische Kommission: Der Europäische Konsens über die Entwicklungspolitik. Der Beitrag der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit (2007).....	61
5.5. Europäische Kommission: DEAR in Europe. Recommendations for future Interventions by the EC. Final Report of the Development Education & Awareness Raising Study (2010).....	65

6. Analyse der Programmatik: Österreichische Ebene	73
6.1. KommEnt: Förderprogramm für die entwicklungspolitische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit 2004 – 2006 (2003)	73
6.2. BMUKK/BMLFUW/BMWF: Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (2008).....	76
6.3. Strategieguppe Globales Lernen: Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem (2009).....	80
6.4. ADA: Entwicklungspolitische Kommunikation & Bildung in Österreich (2011)	85
6.5. BMeiA: Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik 2010-2012 und 2013-2015 (2010 und 2012).....	90
7. Zusammenführung	96
8. Conclusio	102
Literaturverzeichnis	104
Abkürzungsverzeichnis	111
Abstract (deutsch)	112
Abstract (English)	113
Curriculum Vitae	114

1. Einleitung

Problemaufriss

Entwicklungspolitische Inlandsarbeit, die sich an die Öffentlichkeit des eigenen Landes bzw. der Staatengemeinschaft richtet und somit das Pendant zu Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit im sogenannten Süden darstellt, umfasst die Bereiche Öffentlichkeits-, Informations-, Bildungs- und Kulturarbeit, sowie Kampagnenarbeit, Anwaltschaft, Lobbying und Fundraising. Hierbei bedient sich jeder Teilbereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit anderer Inhalte und Methoden, zumal er sich von verschiedenen Bestrebungen geleitet an zum Teil unterschiedliche Zielgruppen der Öffentlichkeit wendet. Dabei kann die Inlandsarbeit einen für die staatliche Entwicklungspolitik werbenden, über sie informierenden oder auch einen über globale Entwicklungen und Interdependenzen bildenden Charakter annehmen, wobei die Grenzen nicht immer exakt gezogen werden können. Innerhalb dieses breiten Feldes soll der Fokus der vorliegenden Arbeit auf den entwicklungsbezogenen Bildungsbereich gerichtet und von einer näheren Auseinandersetzung der anderen Bereiche der Inlandsarbeit Abstand genommen werden. Zentral wird demnach die Frage aufgeworfen, welche Funktion Bildung im Rahmen der Inlandsarbeit einnimmt.

Bis in die 1980er Jahre war das Verständnis vorherrschend, entwicklungspolitische Bildung erfülle die Funktion, nicht nur Individuen zu erziehen, sondern mit ihr auch ganze Gesellschaften zu verbessern bzw. durch pädagogische Mittel eine bessere Welt herbeizuführen. Ab Anfang der 1990er Jahre wurde zunehmend bezweifelt, dass Bildung unerwünschten politischen Entwicklungen vorbeugen bzw. entgegenwirken könne. Bildung soll demnach nicht auf die Erreichung eines vordefinierten Ergebnisses abzielen, sondern Widersprüchlichkeiten zulassen, Vorbestimmtheit in Frage stellen und Entwicklung ermöglichen. (Hartmeyer 2007: 9f.)

Gesellschaftlicher Fortschritt kann weder pädagogisch verordnet noch mit didaktischer Betriebsamkeit herbeigeführt werden. Bildung sollte nicht dem Zweck untergeordnet werden, politische Wege zu ebnen, und sie sollte nicht fremdbestimmten Interessen zu dienen zu haben. [...] Gerade angesichts der komplexen globalen Zusammenhänge sind wir gefordert, unser Denken, Fühlen und Handeln immer wieder kritisch zu reflektieren und aufkeimende wie wachsende Unsicherheiten aushalten zu lernen. (Hartmeyer 2007: 10)

Aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe zum Themenfeld Entwicklung und Globalität bieten sich mehrere pädagogische Konzepte für den Bereich Bildung in der Inlandsarbeit an. Exemplarisch werden in der vorliegenden Arbeit aufgrund ihrer Relevanz für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit die Konzepte *Globales Lernen*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, *Interkulturelles Lernen* und *Friedenserziehung* behandelt. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit ist eine Einschränkung auf diese für die Fragestellung zentralen Bildungskonzepte notwendig und somit keine erschöpfende Behandlung aller gängigen Konzepte, die für dieses breite Feld in Frage kommen, möglich. Da aber die behandelten Bildungskonzepte mit jenen, die der notwendigen Auslassung zum Opfer fallen, inhaltliche und methodologische Schnittmengen aufweisen, können sie als repräsentativ für die Analyse angesehen werden.

Die vorliegende Arbeit möchte ausgehend von der Definition der behandelten pädagogischen Konzepte das vorherrschende Bildungsverständnis in der Programmatik der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit herausarbeiten. Die folgende Fragestellung leitet demnach das Forschungsinteresse:

Welches Verständnis von Bildung findet sich innerhalb der staatlich geförderten entwicklungspolitischen Inlandsarbeit auf programmatischer Ebene in Europa und in Österreich?

Zur Beantwortung dieser Frage wird ein Textcorpus von programmatischen Dokumenten auf europäischer und österreichischer Ebene herangezogen, welche seit dem Jahr 2000 als besonders relevant für diesen Themenbereich angesehen werden können. Diese Texte werden auf der Basis der behandelten Bildungskonzepte analysiert. Anhand der Ansprüche, welche die ausgewählten pädagogischen Offerte erheben, werden die programmatischen Dokumente auf ihr Bildungsverständnis hin untersucht. Dabei soll die folgende Frage zur Vertiefung der Analyse dienen:

Inwieweit werden in den Programmen entwicklungsbezogener Bildung konzeptionelle Ansprüche, die an Bildung generell in diesem Zusammenhang gestellt werden, widergespiegelt?

Diesen Fragen soll mit dem Wissen nachgegangen werden, dass die Betrachtung der Programmatik kein Bild von der tatsächlichen Praxis vermitteln kann. Programmatik bedeutet „einem Programm, einem Grundsatz entsprechend“ bzw. „zielsetzend, richtungsweisend; vorbildlich“ (Duden 2003: 1098). Es ist demnach offen, ob die Ziele realistisch gesetzt und somit überhaupt erreichbar sind. Aus diesem Grund wäre natürlich eine Untersuchung der praktischen Umsetzung der Programme interessant, wenn eine solche nicht den Rahmen, der mir im Zuge dieser Arbeit gewährt ist, übersteigen würde.

Methodik und Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil wird die Begrifflichkeit der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit und ihre Strukturen auf europäischer und österreichischer Ebene dargelegt.

Im zweiten Teil werden die relevanten Bildungskonzepte anhand von Kategorien erarbeitet, welche wiederum die Grundlage für die Analyse der programmatischen Dokumente bilden: Historische Entwicklung, Inhalt, Ziele, Methoden, Kompetenzen und Zielgruppen. In einer Zusammenführung werden augenscheinliche Parallelen und Schnittmengen der Bildungskonzepte herausgearbeitet.

Im dritten Teil wird ein Textcorpus von insgesamt zehn programmatischen Dokumenten (fünf davon auf europäischer Ebene, fünf auf österreichischer Ebene) zur Analyse gebracht. Dabei werden Fragen nach dem/den verwendeten Bildungsbegriff/en, der Positionierung von Bildung innerhalb der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit sowie nach den Zielen, Methoden, Inhalten, Akteuren und Zielgruppen der Bildung gestellt. Eine erneute Zusammenführung der Ergebnisse macht schließlich eine Beantwortung der Forschungsfragen möglich.

Methodisch legt diese Arbeit zunächst die Definition von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und den ihr zuzuordnenden Bildungskonzepten dar. Die pädagogischen Konzepte werden anhand der oben bereits dargestellten Kategorien erarbeitet, auf welche bei der qualitativen Analyse des jeweiligen Textcorpus zurückgegriffen wird, mit dem Ziel kritisch das vorliegende Bildungsverständnis herauszuarbeiten. Diese Analyse macht es schließlich möglich, Tendenzen, Auffälligkeiten, aber auch Defizite innerhalb der Programmatiken hinsichtlich ihres Bildungsverständnisses aufzuzeigen.

2. Entwicklungspolitische Inlandsarbeit

2.1. Definitionen von entwicklungspolitischer Inlandsarbeit

Entwicklungspolitische Inlandsarbeit ist ein essentieller Teil der entwicklungsbezogenen Aktivitäten eines Landes, einer Organisation oder einer Staatengemeinschaft. Sie ist jener Bereich der entwicklungspolitischen Arbeit, der sich an die Öffentlichkeit des Landes bzw. der Mitgliedsländer richtet und diese mit Hilfe von unterschiedlichen Kommunikationsformen über entwicklungspolitische Themen informiert bzw. dafür sensibilisiert.

Da in der Literatur zahlreiche Begriffe für sich teilweise bis weitgehend überschneidende Sachverhalte verwendet werden, soll für die weitere Behandlung des Themas „Entwicklungspolitische Inlandsarbeit“ als Sammelbegriff für jegliche entwicklungspolitische Arbeit dienen, die an bestimmte Teile oder die Gesamtheit der Öffentlichkeit im Inland gerichtet ist bzw. in Zusammenarbeit mit ihr stattfindet. Um ein besseres Verständnis über den Sachverhalt zu erhalten, wird nun anhand ausgewählter, gängiger Definitionen, die die Programmatik in Österreich und dem europäischen Raum prägen, näher darauf eingegangen, welche Arbeitsbereiche unter diesen Überbegriff fallen können.

Bittner und Grobbauer geben in „Entwicklungspolitische Inlandsarbeit: Geschichte, Struktur, Entwicklungen und Perspektiven“ (2005) einen umfassenden Überblick über mögliche Teilbereiche. Sie definieren Inlandsarbeit als die Gesamtheit von Öffentlichkeits-, Informations- und Bildungsarbeit, sowie sich aus Elementen dieser drei zusammensetzenden Kulturarbeit. Zudem zählen hierzu auch Kampagnenarbeit, Anwaltschaft, Lobbying und Fundraising. Im Wesentlichen unterscheiden sich die genannten Bereiche von der Richtung des Informationsflusses. Diesen sehen die AutorInnen bei der Öffentlichkeitsarbeit im Sinne von Public Relation als „zunehmend dialogisch orientiert gestaltet“ (Bittner/Grobbauer 2005: 13). Informationsarbeit wird als „Einwegkommunikation“ von den Informationsträgern an die Zielgruppe(n) verstanden, während Bildungsarbeit im Idealfall unter hoher Beteiligung der Lernenden stattfindet. Unabhängig von der Art der Kommunikation erhebt entwicklungspolitische Inlandsarbeit insgesamt einen qualitativ hohen Anspruch, soll es doch hierbei nicht nur darum gehen, „Wissen zu vermitteln, sondern Bewusstsein für das Erkennen

von Ursachen und Zusammenhängen zu schaffen“ (ebd. 13). Das Ziel jeglicher Inlandsarbeit ist das entwicklungspolitische Handeln unter der Prämisse der Gerechtigkeit. (ebd. 13)

Entwicklungspolitische Inlandsarbeit wird als „selbstverständlicher und eigenständiger Bereich in der Entwicklungszusammenarbeit“ (ebd. 14) verstanden, wobei sie das Potential hat, durch ihre politische Dimension die Grenzen der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) zu überschreiten. Dies bietet nicht nur die Möglichkeit, neue Themenfelder für die EZA zu erschließen, sondern dient auch als thematische Ergänzung zu Programmen und Projekten in den Entwicklungsländern. Die Thematisierung von Begriffen wie Globalisierung, Umwelt, Klima, Arbeit, Weltwirtschaft/Internationaler Handel und Gender hatte über die Jahre den Eingang dieser Bereiche in die programmatische Arbeit von Entwicklungsprogrammen und -projekten zur Folge. (ebd. 14)

Diese Darstellung weist darauf hin, dass der Einfluss, der durch das Aufgreifen von Themenschwerpunkten innerhalb der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit entsteht, auf der einen Seite nicht zu unterschätzende programmatische Auswirkungen auf die politischen Schwerpunktsetzungen der staatlichen EZA im Allgemeinen hat. Auf der anderen Seite impliziert die In-Bezug-Setzung zur staatlichen EZA jedoch zugleich, dass Inlandsarbeit im Aktionsrahmen der EZA fungiert und ihr somit untergeordnet wird bzw. als ihr dienend betrachtet werden kann. Damit wird ein enger definitorischer Rahmen für das Feld der Inlandsarbeit gewählt, der bei Betrachtung anderer Definitionen zu reflektieren ist.

Die Dachorganisation 42 österreichischer Entwicklungsorganisationen „**AG Globale Verantwortung**“ führt in ihrer Definition besonders die angesprochene qualitative Komponente entwicklungspolitischer Inlandsarbeit aus und setzt einen breiteren Definitionsrahmen:

Unter entwicklungspolitischer Inlandsarbeit verstehen die Mitgliedsorganisationen der AG GLOBALE VERANTWORTUNG die Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung für Themen der globalen Entwicklung. Wichtige Elemente dieser Arbeit sind das Anregen von kritischer Auseinandersetzung in der Bevölkerung durch Bildungs- und Kampagnenarbeit, das Aufzeigen von globalen Zusammenhängen, das Anbieten von Mitgestaltungsmöglichkeiten zum Ziel einer gerechten globalen Ordnung sowie die diesbezügliche Einflussnahme auf EntscheidungsträgerInnen. Entwicklungspolitische Inlandsarbeit muss unserem Verständnis nach dialog- und zielgruppenorientiert erfolgen. (AG Globale Verantwortung 2010: 1)

Zentral für diese Definition sind die Schaffung von Bewusstsein und die Sensibilisierung für entwicklungspolitische Themen durch die Inlandsarbeit. Diese Ziele sollen durch die kritische Auseinandersetzung mit globalen Fragestellungen erreicht werden, indem die Zielgruppen

durch die Beschäftigung mit diesen Themenbereichen zum persönlichen Engagement ermuntert und im Idealfall politisch aktiv werden sollen.

Bei dieser Definition reicht der für die Inlandsarbeit gewählte Rahmen über die Grenzen der Entwicklungszusammenarbeit hinaus und kann nicht lediglich als Teilbereich der staatlichen EZA gesehen werden. Der informierende bzw. werbende Charakter von Inlandsarbeit macht dem bewusstseinsbildenden, handlungsorientiert-kritischen Charakter Platz. Es geht hierbei um die persönliche Entwicklung der Zielgruppen und nicht um eine bloße Ergänzung zur staatlichen EZA. Zudem ist diese Definition stark auf die Partizipation der Öffentlichkeit und den Dialog mit ihr ausgerichtet, woraus geschlossen werden kann, dass Einwegkommunikation „von oben“ hier keine Variante darstellt.

Nach der Darstellung zweier sehr unterschiedlicher Auffassungen von entwicklungspolitischer Inlandsarbeit, stellt der **Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen** (VENRO) – als Dachverband von 120 deutschen NGOs programmatisch einflussreicher Player auf europäischer Ebene – eine Definition zur Verfügung, die diese beiden Stränge miteinander verbindet:

Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit (EBÖ) von Nichtregierungsorganisationen (NRO) möchte Menschen ermutigen und befähigen, an der Gestaltung einer gerechten Entwicklung im regionalen, nationalen und internationalen Rahmen aktiv und verantwortungsvoll teilzuhaben. Sie bringt entwicklungspolitische Anliegen aktiv in die gesamtgesellschaftliche Diskussion ein. Hierbei informiert EBÖ über Belange der Entwicklungsländer und unseren Beziehungen zu ihnen. Sie informiert über die Arbeit der Organisationen und gestaltet den Dialog über entwicklungspolitische Anliegen in und mit der Bevölkerung, die sie als aktiv und verantwortlich Handelnde respektiert und zur ideellen und materiellen Unterstützung auffordert. Sie will Menschen für die entwicklungsbezogenen Auswirkungen ihrer Konsum-, Lebens- und Produktionsmuster sensibilisieren, um die Bereitschaft für notwendige strukturelle Anpassungsmaßnahmen im Norden zu verbessern. Sie möchte Menschen dabei unterstützen, Verantwortung für globalen Gemeinsinn zu entwickeln und als solidarisch Handelnde gewinnen. EBÖ beinhaltet die Gesamtheit ihrer werbenden, informierenden und überzeugenden Kommunikation, die durch Presse- und Medienarbeit, entwicklungsbezogene Bildung und Fundraising gestaltet wird. (VENRO 2011: 3)

Hierbei handelt es sich um eine besonders inklusive Definition entwicklungspolitischer Inlandsarbeit. Sie spricht – in expliziter wie auch implizierter Form – alle Tätigkeitsbereiche der Definition von Bittner und Grobbauer an und beinhaltet die qualitativen Zielsetzungen hinsichtlich kritischer Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung der AG Globale Verantwortung. Es handelt sich zudem um eine proaktive Definition, da ein Schwerpunkt darauf liegt, durch Sensibilisierung die Schaffung von Verantwortungsbewusstsein und Solidarität in der Bevölkerung des Landes zu unterstützen, wobei die Entwicklung eines

„globalen Gemeinsinns“ in der Folge zu eigenständigem entwicklungspolitischen Handeln führen soll.

Die ausgewählten Definitionen gewähren wenn auch kein erschöpfendes, so jedoch für die weiteren Ausführungen ausreichendes Fundament. Zusammenfassend lässt sich anhand dieser Definitionen also folgender Verständnisrahmen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit herausarbeiten:

- Inlandsarbeit umfasst entwicklungspolitische Öffentlichkeits-, Informations- und Bildungs- und Kulturarbeit, sowie Kampagnenarbeit, Anwaltschaft, Lobbying und Fundraising.
- Die Kommunikationsform variiert dem jeweiligen Ziel der Inlandsarbeit entsprechend. Dezidierte Ziele können hierbei Information bzw. Werbung für die staatliche EZA, Sensibilisierung für globale Themen und Interdependenzen, Förderung kritischer Sichtweisen und/oder politischen bzw. solidarischen Handelns darstellen.
- Inlandsarbeit kann in einem engen Rahmen als der EZA untergeordnet und ihr dienend oder in einem breiteren Ansatz über ihre Grenzen hinausgehend und sich von ihr emanzipierend betrachtet werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Information über Entwicklungszusammenarbeit von Seiten des Staates zwar eine Grundlage für den Wissensstand über entwicklungspolitische Themen bietet, die definitorische Tendenz jedoch dahin geht, dass entwicklungspolitische Inlandsarbeit auf Basis eines Dialogs zwischen den Anbietern der Information und ihren „KonsumentInnen“ (Zielgruppen) die kritische Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Themen fördern sollte. Ein wichtiges Ziel von Inlandsarbeit ist die Bildung von Bewusstsein zu diesen Themen sowie die Vermittlung eines Verständnisses von globaler Solidarität. Ein weiteres Ziel der Inlandsarbeit ist zudem oft das Anbieten von Handlungsmöglichkeiten zur Mitgestaltung für eine gerechtere Welt. Die Frage danach, welchen dieser Ziele entwicklungsbezogene Bildung dienlich ist, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit zentral sein.

Die inhaltliche Gestaltung der Inlandsarbeit ist zudem eine Frage der finanzierenden und ausführenden Akteure, wobei der Grad der staatlichen Involvierung von wesentlicher Relevanz sein kann.

2.2. Staatliche Inlandsarbeit vs. staatlich geförderte Inlandsarbeit von NGOs

Die Unterschiede zwischen staatlicher und staatlich geförderter Inlandsarbeit können vor allem auf inhaltlicher Ebene nicht immer klar getroffen werden, dennoch sollen die grundsätzlichen Tendenzen vor allem in Zielsetzung und Kommunikationsform unterschieden werden. In den Raum zu stellen ist zudem – wenn auch eine ausführliche Diskussion den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde – die Frage der Machtverhältnisse, die sich durch die Finanzierungsflüsse ergeben. Daraus kann ein erheblicher Einfluss auf die Inhalte der Inlandsarbeit erwachsen.

Staatliche Inlandsarbeit ist jene entwicklungspolitische Arbeit, die von öffentlichen Einrichtungen selbst oder von beauftragten Agenturen durchgeführt wird. Sie hat zumeist einen informierenden bzw. werbenden Charakter und soll der Bevölkerung die EZA des Staates näherbringen. Neben Gründen der Legitimierung seiner EZA-Bemühungen hat der Staat auch die Verpflichtung jene zu informieren, deren Steuergelder zu diesem Zwecke verwendet werden. (Maral-Hanak 2006: 104) Dies bedeutet, dass staatliche Inlandsarbeit tendenziell eher in den Bereichen Öffentlichkeits- und Informationsarbeit angesiedelt ist.

Staatlich geförderte Inlandsarbeit wird weitestgehend in Programm- bzw. Projektarbeit von nicht-konfessionellen sowie kirchlichen NGOs umgesetzt. Da diese keine Legitimationsarbeit für die staatliche Entwicklungszusammenarbeit zu leisten haben, können sie eine breitere Palette an Themen ansprechen und durchaus auch eine kritischere Position einnehmen. Allerdings ist hierbei aufzuwerfen, dass diese inhaltliche Gestaltungsfreiheit durch mögliche Programm- und Projektfinanzierungsaufgaben von Seiten des Staates eingeschränkt werden kann. Aus diesem Grund ist es relevant, die finanzierenden und ausführenden Akteure der Inlandsarbeit und deren möglichen Einfluss auf die Inhalte und Ziele kritisch zu hinterfragen.

Zusammenfassend kann hierzu die Aussage getroffen werden, dass durch die inhaltlichen Vorgaben des Staates als Geldgeber die Gefahr der Einschränkung eigenständiger NGO-Arbeit besteht. NGOs könnten dadurch zu „Dienstleistern öffentlicher Einrichtungen“ werden. (Bittner/Grobbauer 2005: 19)

2.3. Entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der Europäischen Union

Die EU tritt bereits seit mehreren Jahrzehnten als wichtiger Geldgeber für den Bereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in Erscheinung. Als entscheidender Akteur in diesem Bereich unterstützt die Europäische Kommission seit 1976 im Rahmen der Kofinanzierung Projekte von in der Entwicklungszusammenarbeit tätigen NGOs. Seit 1979 sind auch „actions to educate and raise the awareness of the European public regarding development issues“ eine Komponente dieser Budgetlinie. (Europäische Kommission 2006: 6)

In der *VERORDNUNG (EG) Nr. 1658/98 DES RATES vom 17. Juli 1998 über die Kofinanzierung von Maßnahmen mit in der Entwicklungszusammenarbeit tätigen europäischen Nichtregierungsorganisationen (NRO) in den für die Entwicklungsländer wichtigen Bereichen* wurde das legale Fundament für die Steigerung der Fördermöglichkeiten dieser Budgetlinie der Europäischen Kommission gelegt. (ebd. 6) Öffentlichkeitsarbeit stellt laut dieser Verordnung – neben lokalen Maßnahmen in den Entwicklungsländern und der Stärkung der Zusammenarbeit der NGOs mit den Gemeinschaftsinstitutionen – einen von drei förderungswürdigen Bereichen dar. In den Genuss der Kofinanzierung kommen

Maßnahmen zur Sensibilisierung und Information der europäischen Öffentlichkeit betreffend die Entwicklungsprobleme der Entwicklungsländer und deren Bedeutung für die Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. Ziel dieser Maßnahmen, die von den europäischen NRO vorgeschlagen werden, ist die Mobilisierung der europäischen Öffentlichkeit für die Entwicklungszusammenarbeit sowie für Strategien und Maßnahmen, die eine positive Auswirkung auf die Bevölkerung in den Entwicklungsländern haben. (Rat der Europäischen Union 1998)

Eine Bedingung hierfür ist es, eine europäische Dimension im Projekt vorweisen zu können. Neben dem Qualitätsanspruch sind jedoch auch die Hervorhebung der Interdependenz der Mitgliedsstaaten und Entwicklungsländer, ein Fokus auf ausgewogene Nord-Süd-Beziehungen, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen NGOs und eine aktive Beteiligung von Partnern in den Entwicklungsländern Kriterien für eine Förderung. (Rat der Europäischen Union 1998)

Um in konkreten Zahlen zu sprechen: Der Anteil der Förderungen für Projekte der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit wurde im Jahr 2006 von den ursprünglichen 10% auf 14% der gesamten NGO-Kofinanzierung angehoben, was bei einem Gesamtbudget von 210

Millionen Euro 30 Mio. Euro für die entwicklungspolitische Inlandsarbeit betrug. (Europäische Kommission 2006: 6)

Im Jahr 2007 wurde aus Gründen der Effizienzsteigerung das Instrument der Kofinanzierung durch die Etablierung eines zentralen *Finanzierungsinstruments für Entwicklungszusammenarbeit* (engl. *Development Co-operation Instrument, DCI*) ersetzt, unter dessen Dach die vormalige NGO-Kofinanzierung nun abgewickelt wird. (European Commission. EuropeAid. „How we finance? Development Co-operation Instrument. Non-state actors and local authorities in development“. Unter: <http://ec.europa.eu> [16.01.2014]) Im Gründungspapier des DCI wird festgehalten, dass diese Budgetlinie u.a. für Projekte bestimmt ist, die folgende Voraussetzungen erfüllen:

[I]ncrease the level of awareness of the European citizen regarding development issues and mobilise active public support in the Community and acceding countries for poverty reduction and sustainable development strategies in partner countries, for fairer relations between developed and developing countries, and reinforce civil society and local authority roles for these purposes[.] (Official Journal of the European Union 2006: 54)

Für die Jahre 2011-13 steht für diesen Zweck ein Budget von 102 Mio. Euro, jährlich also 34 Mio. bzw. 14,5% des Gesamtbudgets, zur Verfügung. (European Commission. „How we finance? Development Cooperation Instrument. Non-state actors and local authorities in development“. Unter: <http://ec.europa.eu> [01.07.2013])

Auf programmatischer Ebene einigten sich im Jahr 2005 der Rat der Europäischen Union, die Europäische Kommission und das Europäische Parlament auf den „*Europäischen Konsens über die Entwicklungspolitik*“, in dem festgelegt wurde, dass der „Bildungsarbeit im Entwicklungsbereich und der entsprechenden Sensibilisierung der EU-Bürger besondere Aufmerksamkeit“ gewidmet werden soll. (Amtsblatt der Europäischen Union 2006: 4) Dieser Teil der Erklärung wurde zwei Jahre später in einem weiterführenden Dokument zur Umsetzung des Konsenses mit dem Titel *Europäischer Konsens über die Entwicklungspolitik: der Beitrag der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit* weiter ausgearbeitet und beinhaltet folgende Zielsetzung für diesen Bereich:

Ziel der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit ist es, allen Menschen in Europa während ihres gesamten Lebens zu ermöglichen, sich die Anliegen der globalen Entwicklung und ihre Relevanz für den Einzelnen und sein Umfeld bewusst zu machen und diese zu verstehen. Die Menschen sollen in die Lage versetzt werden, ihre Rechte und Pflichten als Bürger einer von Interdependenz und Veränderungen geprägten Welt im Sinne eines Wandels zu einer gerechten und nachhaltigen Welt wahrzunehmen. (Europäische Kommission 2007: 7)

Dies deutet auf eine Auffassung entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, die ihren Schwerpunkt vor allem auf die Bewusstseinsbildung für globale Zusammenhänge legt. Besonderheiten dieses Ansatzes werden im Analyseteil dieser Arbeit noch im Detail herausgearbeitet.

2.4. Österreichischer Rahmen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

In Österreich entwickelte sich im Vergleich zu anderen Industriestaaten relativ spät eine „konzeptionell wie institutionell profilierte und kontinuierliche entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit“ (Bittner/Hartmeyer 1995: 3). Entwicklungspolitische Inlandsarbeit war daher sehr lange alleinige Aufgabe der NGOs. Weder das Außenministerium noch das Bundeskanzleramt, die bis in die 1990er Jahre abwechselnd für die österreichische Entwicklungszusammenarbeit zuständig waren, traten im Bereich Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in Erscheinung. (Maral-Hanak 2006: 111)

Bis in die 1970er Jahre wurde die Inlandsarbeit in Österreich stark von kirchlichen oder kirchennahen Organisationen gestaltet, wobei „die meisten ihre Arbeit als weitgehend ‚unpolitisch‘ [verstanden]“ (Bittner/Grobbauer 2005: 23). Zu den Akteuren, die sich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bereits in den 1970ern annahmen, zählten das Wiener Institut für Entwicklungsfragen (VIDC, gegründet 1962, heute Wiener Institut für internationalen Dialog und Zusammenarbeit) und das Afro-Asiatische Institut (AAI), sowie die Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe (ÖFSE, 1967 gegründet, heute Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung). Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) wurde 1979 gegründet und kristallisierte sich in der Folge zum Dreh- und Angelpunkt für die österreichische Inlandsarbeit. Er schaffte es erstmals, nicht-konfessionelle und kirchliche Informationsarbeit in seiner Kampagnenarbeit zu vereinen. (Bittner/Grobbauer 2005: 26; Bittner/Hartmeyer 1995: 3)

Mit der Gründung des ÖIE setzte die staatlich geförderte Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit in Österreich ein, mit dem Ziel „eine stärkere Partizipation der österreichischen Bevölkerung ‚von oben‘ zu fördern und der Arbeit der Basisgruppen öffentliche Förderung zukommen zu lassen“ (Bittner/Hartmeyer 1995: 3). Der ÖIE rief über seine Regionalstellen bundesweite Initiativen mit dem Schwerpunkt Informations- und Bildungsarbeit ins Leben. (Maral-Hanak

2006: 113) Diese Vernetzung machte es möglich, bundesweite Strukturen zu entwickeln, die eine Zusammenarbeit von in der EZA tätigen NGOs ermöglichte, was eine Erweiterung der bis zu diesem Zeitpunkt kleinen Zielgruppe der Inlandsarbeit zur Folge hatte. (Bittner/Hartmeyer 1995: 3)

Die Entwicklung einer eigenständigen staatlichen Informations- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich geht schließlich erst auf den Beginn der 1990er Jahre zurück. 1994 wurden die staatliche Öffentlichkeitsarbeit zur EZA und die Förderung der Inlandsarbeit von NGOs voneinander getrennt. Die staatliche Förderung von NGO-Projekten wurde von 1994 bis 2005 durch die Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung (KommEnt) geregelt, wobei die „Letztentscheidung“ stets beim Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten (BMAA) bzw. ab ihrer Gründung im Jahre 2004 bei der staatlichen Entwicklungsagentur Austrian Development Agency (ADA) verblieb. (Bittner/Grobbauer 2005: 19) Dies bedeutete praktisch, dass ab 1995 die Vergabe staatlicher Mittel für Projekte im entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsbereich sowohl an einheitliche formale Bedingungen als auch an inhaltliche Schwerpunkte geknüpft wurden. (Maral-Hanak 2006: 114)

Diese Entwicklungen trugen in weiterer Folge zum einen zur Professionalisierung des Bereichs der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bei. Neben längerfristiger Planung von Seiten der involvierten Organisationen wurden nun auch Ziele und Zielgruppen konkreter definiert und die Methoden modernisiert. Eine bessere Verknüpfung der NGO-Arbeit wurde durch die Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit (AGEZ, ab 2008 AG Globale Verantwortung) gefördert. (Bittner/Hartmeyer 1995: 16f.)

Zum anderen jedoch brachten die organisatorischen Veränderungen auch einen Interessenskonflikt hervor: Da die österreichische Bundesregierung bisher kaum eigene Öffentlichkeitsarbeit betrieben hatte, wurde mit der Vergabe der öffentlichen Mittel an NGOs auch erwartet, dass diese Werbung für die staatliche Entwicklungszusammenarbeit machen. Dies stand jedoch im Gegensatz zu dem von den NGOs gesetzten Ziel der kritischen Bewusstseinsbildung und führte zu einer ambivalenten Beziehung zwischen den öffentlichen, fördernden Stellen und den auf Fördergelder angewiesenen NGOs. (ebd. 17)

Neue Impulse ergaben sich für das Feld der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit aus der bereits angesprochenen Gründung der ADA im Jahr 2004. Die ADA wurde als „Umsetzungsagentur“ der vom Außenministerium entwickelten Programme und Strategien

der Entwicklungszusammenarbeit ins Leben gerufen und als solche übernahm sie auch ab Ende 2005 die Vergabe der staatlichen Fördermittel für Projekte entwicklungspolitischer Inlandsarbeit, was zuvor die Aufgabe von KommEnt gewesen war. Diese Einbindung der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in die staatliche Entscheidungssphäre stieß angesichts des bereits angesprochenen Interessenkonflikts über ihre Inhalte innerhalb der Zivilgesellschaft auf Kritik. (Maral-Hanak 2006: 114)

Im Jahr 2011 förderte die ADA Projekte im Bereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit mit einer Fördersumme von rund 3,75 Mio. Euro (ADA 2012: 39), was bei dem ODA-Gesamtbudget von 82,49 Mio. Euro (ebd. 59) einen Anteil von ca. 4,5% der Gesamtaufwendungen beträgt. Im Jahr 2011 wurden 53 neue Projekte gefördert. Fünf Projekte wurden dabei durch eine EU-Ergänzungsfinanzierung in der Höhe von 250.000 Euro unterstützt. Zu den geförderten Maßnahmen gehören Informations- und Bildungsarbeit, Kampagnen, Kulturvermittlung und -dialog, Film, wissenschaftliche Tätigkeit und Publizistik, wobei die Themenschwerpunkte bei Globalem Lernen, Weltwirtschaft/Fairer Handel, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit und Corporate Social Responsibility liegen. (ebd. 39)

3. Pädagogische Konzepte zum Themenbereich Internationale Entwicklung / Globalität

Dieses Kapitel befasst sich mit der Definition der Entwicklungspädagogik und jenen pädagogischen Feldern, die in einem thematischen Nahverhältnis zu ihr stehen.

Der Begriff der entwicklungsbezogenen Bildung wird anhand des entwicklungspädagogischen Diskurses definitorisch erfasst und seine konzeptionellen Wurzeln dargelegt. Im Anschluss wird eine Auswahl jener Konzepte in den entsprechenden Abschnitten vorgestellt, welche heute für die entwicklungsbezogene Bildungsprogrammatisierung und somit auch für die im Rahmen der Inlandsarbeit stattfindende Bildungsarbeit relevant sind. Im Detail handelt es sich hier um das *Globale Lernen*, das *Interkulturelle Lernen*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und die *Friedenserziehung*, die hinsichtlich ihrer Relevanz für die anschließende Analyse der programmatischen Dokumente ausgewählt wurden. Ihre Unterschiede, konzeptuellen Ähnlichkeiten und Beiträge zum entwicklungspädagogischen Diskurs werden in der Folge zusammenfassend behandelt. Keinesfalls stellen die vorgestellten Konzepte eine erschöpfende Behandlung der möglichen relevanten sogenannten „Bindestrich-Pädagogiken“ dar – Menschenrechtsbildung bzw. Education for Global Citizenship, Ökumenisches Lernen, Medienpädagogik wären weitere Beispiele für nicht minder relevante Konzepte (Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: 10) –, können aber als repräsentativ für den breiten entwicklungsbezogenen Bildungsdiskurs angesehen werden.

3.1. Entwicklungspädagogik

Entwicklungspädagogik wird als Begriff in zweierlei Hinsicht verwendet: Erstens als Begriff, der sich auf die physiologische und psychologische Entwicklung des Menschen bezieht und somit auf das Individuum ausgerichtet ist. (Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 48) Zweitens als „pädagogische ‚Bearbeitung‘ der sozialen, ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung im globalen Kontext“ (Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: 13). Im Sinne dieser Definition bezieht sich der Begriff primär auf die Gesellschaft und auf ihre Entwicklungsprobleme. Im weitesten Sinne ist *Entwicklungspädagogik* die „pädagogische Reaktion auf die

Entwicklungstatsache der Gesellschaft“ (Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 49). Für die weitere Behandlung der *Entwicklungspädagogik* ist die zweite Definition relevant.

Die entwicklungspädagogische Theoriediskussion an sich ist eine relativ junge Teildisziplin innerhalb der Pädagogik, die im deutschsprachigen Raum aus den vor dem zweiten Weltkrieg bereits angewandten Konzepten der *Weltpädagogik*, der *internationalen Pädagogik* und der *weltpolitischen Bildungsarbeit* entsprang. Der Begriff *Entwicklungspädagogik* wurde in einer deutschsprachigen Publikation zum ersten Mal im Jahr 1960 gebraucht. Zu diesem Zeitpunkt verstand man darunter die Beschäftigung mit Bildungsprozessen in der sogenannten *Dritten Welt* bzw. ein theoretisches Konzept für eine Strategie zur Herbeiführung ihrer gesellschaftlichen Modernisierung. Ende der 1960er Jahre setzte auf Anstoß des Weltrates der Kirchen eine Veränderung des Begriffs ein: Er wurde nun auch für das Lernen in den Industriestaaten über den Gegenstandsbereich der sogenannten *Dritten Welt* gebraucht. (Seitz 1993: 43f.) Das Verständnis von *Entwicklungspädagogik* als pädagogische Teildisziplin, die sich auf entwicklungsbezogene Bildungsprozesse in den Industriestaaten bezieht, setzte sich seit der Gründung der *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* (ZEP) 1978 immer mehr durch (ebd. 45). Angehörige der Industriestaaten als Bildungssubjekte anzusehen, entspricht dem heutigen Verständnis der Bildungskonzepte, die in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit zur Anwendung kommen.

Aus Tremels (2003) Sicht liegen die konzeptuellen Wurzeln der *Entwicklungspädagogik* in fünf Richtungen verankert: Erstens in der *Dritte-Welt-Pädagogik*, deren Ziel es war und – heute aufgrund des kaum noch gebrauchten Terminus‘ *Dritte Welt* jedoch eher unter anderen Bezeichnungen auftauchend – ist, für die Probleme der Entwicklungsländer zu sensibilisieren und entwicklungsbezogene Disparitäten zu ihrem Thema zu machen.

Eine zweite Wurzel liegt in der *Zukunftspädagogik*, welche für eine noch nicht eingetretene Zukunft zu mobilisieren sucht, ohne das Handwerkszeug zur Zukunftsbewältigung anbieten zu können und sich deshalb noch häufig „im luftleeren Raum des utopischen und praxisfernen Denkens“ (Tremel 2003: 33) bewegt.

Als dritter Strang wird die *Friedenspädagogik* genannt, die sich als autonome Fachdidaktik etablieren konnte, wobei auch sie in der praktischen Wirksamkeit auf Probleme stößt. (ebd. 33)

Diese drei können in Verbindung mit *Ethik* bzw. der *praktischen Philosophie* gesehen werden, welche die vierte Ebene darstellen. Hier wird die moralische Frage nach der gewünschten Richtung unserer Entwicklung gestellt.

Die fünfte Wurzel liegt in der *Bürgerinitiativ-* und *Umweltschutzbewegung*, welche den Blick auf globale Entwicklungsprobleme richtet. Die *Umweltpädagogik* kann diesem Strang zugeordnet werden. (ebd. 34)



Abbildung 1: Wurzeln der Entwicklungspädagogik nach Tremel (2003)

Entwicklungspädagogik ist also das Resultat der Zusammenführung dieser fünf Stränge, womit ihr eine wichtige integrative Funktion zufällt. Sie muss die „verschiedenen partikularen Ansätze [...] zusammendenken und auf ein moralisch Allgemeines [...] bringen. Entwicklungspädagogik ist, so gesehen, der Versuch, auf die globalen, regionalen und individuellen Entwicklungsprobleme eine pädagogische Antwort zu geben.“ (ebd. 35)

Diesen Sachverhalt betrachtend ist eine Definition von *Entwicklungspädagogik* weit gefasst und die Ansprüche an sie hoch gesteckt. So zielt laut Seitz die *Entwicklungspädagogik* „auf die Initiierung bzw. Reflexion von Lernprozessen [...], denen für die Gestaltung der internationalen Beziehungen und die Bewältigung gesellschaftlicher Entwicklungsprobleme ein wesentlicher Einfluß beigemessen wird“ (Seitz 1993: 39). Die Reflexion wird als

Grundlage für selbstmotiviertes, entwicklungspolitisches Handeln zum zentralen Thema. Essentiell hierfür ist das Verständnis der Lernenden für den Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Lebensumfeld und der globalen Perspektive.

Dieser Auffassung liegt die Idee der *Weltgesellschaft* als „umfassendstes soziale[s] System“ (Seitz 2002: 102) zugrunde. Der nationale Gesellschaftsbegriff ist aufgrund der „Entgrenzung und Entterritorialisierung des Sozialen“ (ebd. 103) nicht mehr haltbar, ebenso wie die Annahme, dass ein Staat eine Gesellschaft innerhalb seiner Grenzen hegemonial ordnen zu vermag. „Die globale Interdependenz wird zur pädagogischen Herausforderung, insofern sich die bereits vollzogene Einbindung in globale Zusammenhänge im Bewusstsein der Menschen noch nicht in adäquater Weise widerspiegelt.“ (Seitz 2003: 78)

Die Weltgesellschaft wird als umfassendstes soziales System verstanden, in dem „alle Strukturen und Prozesse [...] innerhalb der Gesellschaft Platz finden“ (ebd. 104). Aus diesem Grund sind Entwicklungsdisparitäten als interne Differenzierungen der Weltgesellschaft anzusehen, die sowohl das gleichzeitige Erscheinen von integrierenden und fragmentierenden Prozessen als auch die Zentrum-Peripherie-Problematik nicht als Widerspruch zur alles umfassenden Weltgesellschaft sehen, sondern als durch sie hervorgebracht verstehen. (ebd. 106) Im Zusammenhang mit einem weltgesellschaftlichen Blickpunkt erscheint eine kooperative zwischenstaatliche Zusammenarbeit als einzige Möglichkeit zur Bewältigung weltumspannender Probleme, wobei auch lokale Problemfelder nicht ohne den Blick auf globale Interdependenzen betrachtet werden können. (ebd. 109f.)

Die Konsequenz, die sich für die Erziehungswissenschaften und vor allem für die entwicklungsbezogenen Bildungskonzepte hieraus ergibt, ist „die notwendige Deskription und Analyse von Interaktionen, Organisationen und Institutionen der Pädagogik und Erziehungswissenschaften, die nicht mehr nur einen Bezug zu nationalstaatlichen Gesellschaftsmodellen herstellt, sondern diese auch in einem globalen Referenzrahmen verortet“ (Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 242).

Angesichts der hohen Erwartungen, die in die *Entwicklungspädagogik* gesetzt werden, überrascht es nicht, dass sich aus ihr heraus weitere spezifischere pädagogische Ansätze entwickelt haben, um die Thematik in überschaubare Themenbereiche herunterzubrechen. Zudem stehen und entstehen entwicklungsbezogene Bildungskonzepte stark in Verbindung mit einem „Entwicklungsbegriff im Wandel“. Die unterschiedlichen Stränge, die es im breiten Entwicklungsdiskurs gibt, spiegeln sich daher in unterschiedlichen „pädagogischen Offerten“ wider, zu denen die – wie schon erwähnt mittlerweile nicht mehr gebräuchliche – ‚Dritte

Welt'-Pädagogik, entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Globales Lernen, Interkulturelle Pädagogik, Friedenspädagogik, Umweltbildung, Menschenrechtsbildung, Ökumenisches Lernen, Medienpädagogik und weitere gezählt werden können, wobei diese Konzepte im Laufe der Zeit weiter ausdifferenziert wurden und ihre Bearbeitung sich professionalisierte. (Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: 10)

Ungeachtet des jeweiligen pädagogischen Offerts, das zur Behandlung entwicklungsbezogener Themenbereiche hinzugezogen wird, gibt es eine verbindende Komponente, die über allen Konzepten steht: „Die Probleme, die es zu bewältigen gibt, sind überdimensional und die möglichen Zugänge zu ihnen vielfältig. Unterschiedliche Zugänge und historische Traditionen der Bearbeitung von Themen sind der Komplexität der Herausforderung angemessen und sollten geschätzt und nicht abgewertet werden.“ (Scheunpflug 2000: 320)

Entwicklungspädagogik umschließt als pädagogische Theorie des entwicklungsbezogenen Lernens somit ein breites Feld, was es möglich macht, eine thematische Nähe zu unterschiedlichen pädagogischen Ansätze zu konstatieren. Dabei kommt es zu teilweisen Überschneidungen und der gegenseitigen Beeinflussung der einzelnen Konzepte auf Ebene der Inhalte, Zielsetzungen und Methoden. In diesem Sinne dürfen die im Folgenden vorgestellten Konzepte nicht als miteinander konkurrierend, sondern als sich gegenseitig wertvoll ergänzend angesehen werden.

3.2. Globales Lernen

Globales Lernen bzw. *Global Education*, wie es im Englischen bezeichnet wird (Rathenow 2000: 328), ist ein holistisches, offenes Bildungskonzept, das seit den 1990er Jahren stark in den entwicklungsbezogenen Bildungsdiskurs eingebracht wird, auch wenn die Wurzeln des Konzeptes weiter zurückreichen. So ebnete die UNESCO auf internationaler Ebene in den 1970er Jahren bereits den Weg zur Entwicklung dieses Konzeptes. (Seitz 2002: 367) In Österreich ging die Integration in den Bildungsdiskurs mit der Etablierung der entwicklungspolitischen Bildung als essentiellen Bestandteil der Arbeit von im Entwicklungsbereich tätigen NGOs einher, wie im Einführungskapitel zur entwicklungspolitischen Inlandsarbeit (siehe Kapitel 2) bereits dargelegt wurde.

Auf internationaler Ebene stellte das 1974 von der Generalkonferenz der UNESCO verabschiedete Dokument *Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten*¹ einen wichtigen Grundstein für das *Globale Lernen* dar. Dieses Dokument war insofern eine Novität für das pädagogische Denken, da das Lernen nicht mehr nur auf den schulischen Bereich beschränkt, sondern auch der Erwachsenenbildung und dem lebenslangen Lernen eine wichtige Rolle zugeschrieben wurde. (Seitz 2002: 367f.; UNESCO 1974) Viele der hier für die – so der damals von der UNESCO präferierte Terminus – *international education* verankerten Prinzipien, wie die Unteilbarkeit der Menschenrechte sowie die internationale Solidarität und Gerechtigkeit, finden sich bis heute in Ansätzen *Globalen Lernens* wieder. Zudem soll auf allen Ebenen der Erziehung eine globale Anschauungsweise verwirklicht werden. (Seitz 2002: 368)

Seither gab es bedeutende Weiterentwicklungen in den Inhalten, die *international education* transportieren sollte. So verabschiedete die UNESCO 1994 eine Deklaration und einen *Integrierten Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie*. Damit fanden zusätzliche Aspekte Berücksichtigung im Diskurs wie vor allem die Betonung von Demokratie, die Beschäftigung mit einer „Kultur des Friedens“ im Sinne einer positiven Friedensdefinition, eine stärkere Akzentuierung von *Umweltbildung* und *interkulturellem Lernen* sowie die Einführung der Gender-Dimension. Vor allem wurde nun von der Sicht, internationale Verständigung passiere nur durch Regierungen und nationalstaatliche Akteure, abgesehen und die Gleichwertigkeit nichtstaatlicher Akteure anerkannt. Auf diese Weise konnte die *internationale Erziehung* sich von der staatlichen Organisation entfernen und sich zum zivilgesellschaftlich gestützten *Globalen Lernen* wandeln sowie das nationalstaatliche Paradigma relativieren. (ebd. 371f.)

Zu dieser Zeit können wie eingangs erwähnt auch im entwicklungsbezogenen Bildungsdiskurs des deutschsprachigen Raumes Entwicklungen hin zum *Globalen Lernen* konstatiert werden. Diese stehen eng in Zusammenhang mit dem Wandel des Verständnisses von Entwicklung, welcher eine Reduktion auf ökonomische Faktoren nicht mehr zuließ und die kulturelle Komponente aufwertete. Der Universalismus des *einen* Entwicklungsweges wurde damit aufgebrochen und erweiterte das Spektrum der Entwicklungsthematik, was auch einer Verunsicherung der pädagogischen Perspektive zur Folge hatte und entwicklungsbezogene Bildung zu dem erweiterten Verständnis des *Globalen Lernens* führte. (ebd. 373ff.) Dadurch vollzog sich zudem eine Hinwendung zu subjektiven Kompetenzen, was wiederum ermöglichte, dass sich *Globales Lernen* zu einem pädagogischen Programm

¹ <http://www.unesco.de/456.html> (02.07.2013)

entwickelte und nicht als Instrument der Politik zur Aufklärung der Bevölkerung diene, um staatliche Entwicklungsstrategien zu rechtfertigen. Persönlichkeitsbildung sollte im Vordergrund stehen und die Rolle der mündigen BürgerInnen durch direkte Teilhabe neu definiert werden. (ebd. 375f.)

Die Problematik beim Versuch einer Definition *Globalen Lernens* liegt somit zum einen darin begründet, dass *Globales Lernen* im deutschsprachigen Raum kein didaktisches Konzept, sondern vielmehr die „Reflexion einer vielfältigen Praxis“ (Seitz 2002: 378) darstellt. Zum anderen erschwert die Ambivalenz des Kontextes und des Gegenstands eine Definition. Ein pädagogischer Ansatz, der sich auf die Widersprüchlichkeiten und Komplexitäten der Weltgesellschaft einlässt, kann ebendiese Widersprüchlichkeiten nicht im Bildungsprozess selbst ausschließen. (ebd. 378)

Im deutschsprachigen Raum spaltet sich bei der Frage nach dem Umgang mit normativen Bildungszielen der konzeptionelle Diskurs in einen handlungstheoretischen Ansatz auf der einen Seite und einen evolutions- und systemtheoretischen Ansatz auf der anderen. Ersterer rückt eine nachhaltige Entwicklung auf Basis sozialer Gerechtigkeit ins Zentrum und zielt auf die Ausbildung zur Handlungskompetenz ab. Der evolutions- und systemtheoretische Ansatz behandelt vor allem die mit der Globalisierung einhergehende Komplexitätssteigerung und stellt die Entwicklung zur Weltgesellschaft in den Mittelpunkt. In der Praxis soll *Globales Lernen* den Lernenden auf das Leben in der Weltgesellschaft durch die Vermittlung von Kompetenzen vorbereiten, um mit der Komplexität der Welt umgehen zu können. (Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 9; Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 94)

Bei *Globalem Lernen* handelt es sich nicht um einen einzigen, in sich abgeschlossenen pädagogischen Ansatz. Der Umfang des Konzeptes reicht von der Gegenstandsebene, die das Phänomen Globalisierung zu umreißen versucht, über ein Allgemeinbildungsverständnis bis hin zu Konzepten, die einen paradigmatischen Wechsel in der Pädagogik herbeiführen sollen. Man ist sich auch nicht einig darüber, ob *Globales Lernen* unterschiedliche Ansätze wie *Friedenspädagogik*, *Umweltpädagogik* und *interkulturelles Lernen* zu vereinen versucht oder ob es sich dabei um ein eigenständiges pädagogisches Feld handelt, das als Ergänzung zu bereits vorhandenen Ansätzen zu sehen ist. (Seitz 2002: 367)

Eine einheitliche Definition anzubieten gestaltet sich dementsprechend schwer, zumal die Abgrenzung zu anderen pädagogischen Teilbereichen nicht eindeutig möglich ist bzw. die

konzeptionelle Entwicklung zudem nicht als beendet angesehen werden kann. *Globales Lernen* hat laut Krämer daher eher eine „spezifische Tradition“, die aus einer engen Zusammenarbeit mit entwicklungspolitischen NGOs gründet. (Krämer 2007: 8)

Für erschöpfende Ausführungen zu den existierenden Definitionen des Konzeptes bietet diese Arbeit nicht ausreichend Raum bzw. wurden unterschiedliche Ansätze hervorragend von Seitz (2002) und Trisch (2005) diskutiert. Für den Zweck dieser Arbeit soll Hartmeyers Definition dienen, welche sowohl die Inhalte, Fragestellungen und Methoden als auch die Multidisziplinarität und Offenheit des Konzeptes *Globales Lernen* beschreibt.

Globales Lernen ist in erster Linie ein pädagogisches Konzept, das dazu beiträgt, die Wichtigkeit von globalen Problemen zu erfassen, im Dialog mit anderen Kompetenzen zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen zu erwerben, Unsicherheit und Ungewissheit über „Weltentwicklung“ aushalten und damit umgehen zu lernen. In sozialen Prozessen sollen Möglichkeiten der Teilhabe und des Handelns erschlossen werden, um eigenständig entsprechend entscheiden zu können. Globales Lernen sollte die Fähigkeit zur Selbstbestimmung im globalen Kontext fördern.

Globales Lernen ist dabei kein wertfreies Konzept. Soziale Gerechtigkeit weltweit bildet seine inhaltliche Grundlage. Räumlich bringt es die Weiterentwicklung einer Nord-Süd-Perspektive hin zu einer globalen Perspektive zum Ausdruck. Es befasst sich mit der Entwicklung in der Welt und den damit verbundenen Kernbereichen Politik, Soziales, Wirtschaft, Kultur, Religion und Menschenrechte. Es kann helfen, die Komplexitätssteigerung in der Welt zu erschließen und thematisiert in seiner zeitlichen Dimension die Rasanzen des Wandels in nahezu allen gesellschaftlich relevanten Bereichen. Es geht dabei nicht um den summativen Erwerb neuen Fachwissens, sondern um die Fähigkeit, Wissen einzuordnen und es in Erfahrung zu bringen. (Hartmeyer 2007: 11)

Diese Definition vermag das Konzept prägnant zu umreißen, ohne es zugleich einzuschränken. Zentral hierbei ist der Übergang von der bisherigen getrennten Sicht von Nord und Süd hin zu einer globalen Weltsicht und dem Umgang mit den daraus entstehenden Unsicherheiten für das Individuum. Beim *Globalen Lernen* geht es demnach nicht um das Aneignen von möglichst viel Wissen, sondern vielmehr um das Erlernen eines bewussten Umgangs damit.

Als Ergänzung stellt Seitz (2002) vier Dimensionen zur Charakterisierung des *Globalen Lernens* zur Verfügung. Der *Gegenstand* ist die Auseinandersetzung mit globalen Fragen als Verwirklichung einer globalen Anschauungsweise, welche zugleich nicht die Vielfältigkeit der Perspektiven vernachlässigt. *Methodologisch* bedient sich *Globales Lernen* an ganzheitlichem, interdisziplinärem Lernen, welches die Möglichkeit zur Ausbildung von komplexem und abstraktem Denken bieten soll. Das *Ziel* besteht darin, eine „zukunftsfähige Entwicklung der Weltgesellschaft“ möglich zu machen und diese zugleich mit der Rolle, die das Individuum dabei spielen kann, zu verknüpfen. Und schließlich besteht der *politisch-*

institutionelle Kontext darin, einen globalen Bildungsauftrag in grenzüberschreitender Bildungskooperation wahrzunehmen und dennoch die regionalen Bedingungen nicht außer Acht zu lassen. (Seitz 2002: 380f.)



Abbildung 2: Dimensionen Globalen Lernens nach Seitz (2002)

Mit der Offenheit und Inklusivität des *Globalen Lernens* tritt auch die Frage der Kompetenzdefinition für dieses Konzept zum Vorschein. Ein solch multidimensionales pädagogisches Konzept kann schwer in Hinsicht auf Ziele, Zielgruppen bzw. Themen greifbar gemacht und auf zu bearbeitende Kernprobleme reduziert werden, ohne zugleich Einschränkungen des Konzeptes zu akzeptieren. Bisher gibt es daher kein empirisch bewährtes Kompetenzmodell *Globalen Lernens* und die Geister scheiden sich bei der Frage, welche Kompetenzen „für ein Leben in der Weltgesellschaft tatsächlich gebraucht werden und wie diese erreicht werden können“ (Scheunpflug 2007: 5).

Im Diskurs um *Globales Lernen* ist jedoch eine zunehmende Kompetenzorientierung zu konstatieren, die im Schulunterricht vor allem „anwendungsbezogene, offene und kognitiv aktivierende Lernaufgaben“ vorsieht. (Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 95) Im *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – 2007* von der deutschen Kultusminister Konferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit

und Entwicklung herausgegeben – werden durch *Globales Lernen* zu erlangende Kompetenzbereiche in 3 Bereiche eingeteilt:

1. **Erkennen:** im Sinne von der Aneignung von Fachwissen sowie fächerübergreifendem Orientierungswissen;
2. **Bewerten,** im Sinne von kritischer Reflexion und dem kritischen Abwägen unterschiedlicher Werte. Die Herstellung von Solidarität und Mitverantwortung ist Grundlage für Handlungskompetenz;
3. **Handeln,** im Sinne von Mitgestaltung und Anteilnahme an der global vernetzten Gesellschaft (BMZ/KMK/InWEnt/ISB 2007: 73ff.; Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 83f.)

Zum *Erkennen* gehört u.a. die Orientierung innerhalb der komplexen Themenfelder Globalisierung und Entwicklungspolitik, mit dem immensen Angebot an Information umgehen zu können und daraus Interessen, Akteure und Einflussmöglichkeiten zu erkennen und mit den Widersprüchlichkeiten umgehen zu lernen, die dem Themenbereich inhärent sind. *Bewerten* bedeutet das Abwägen der eigenen Interessen und Motive und diese mit einem verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt zu vereinbaren. Empathie und (internationale) Solidarität sind hierbei unumgänglich. *Handeln* bedeutet, über Hemmnisse gegen entwicklungspolitisches Engagement nachzudenken und Möglichkeiten zur politischen Einmischung bzw. individuellen Lebensstilgestaltung zu erkennen und nutzen. (Krämer 2007: 7) Diese Kompetenzbereiche werden jeweils in weitere drei bzw. vier Teilkompetenzen ausdifferenziert. Der Orientierungsrahmen verfolgt somit den Anspruch, ein abgeschlossenes Kompetenzmodell vorzulegen, wie es ihn zuvor nicht gegeben hatte. (Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 100f.)

In der Praxis richtet sich *Globales Lernen* im schulischen Bereich sowohl an SchülerInnen und LehrerInnen, als auch an den Unterricht bzw. die Institution Schule selbst. (Trisch 2005: 91) Eine erweiterte Zielgruppenbestimmung sieht den institutionellen Rahmen selbst als „Zielgruppe“ des Konzeptes. Im außerschulischen Bereich wird *Globales Lernen* in Jugendgruppen bzw. der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit, sowie – jedoch lediglich in Ansätzen – in der Erwachsenenbildung. *Globales Lernen* richtet sich zusammenfassend an eine große Bandbreite verschiedener Zielgruppen, wenn auch die Schule nach wie vor die zentrale Adressantin hierfür darstellt. (Trisch 2005: 93ff.) Waren in den 1970er Jahren im schulischen Bereich vor allem die OberstufenschülerInnen und ihre LehrerInnen die Kernzielgruppe, wurde in den 1980ern der Schwerpunkt auf die 10- bis 14-Jährigen gelegt.

Seit den 1990ern gibt es differenzierte Programme und Projekte, die auf Kindergärten bis zu Berufsbildenden Schulen ausgerichtet sind. (Hartmeyer 2012: 29)

Der interdisziplinäre, auf Partizipation der Lernenden ausgerichtete Ansatz des *Globalen Lernens* wird in Österreich nicht durch die gegebene Schulstruktur begünstigt. Dennoch stellt Hartmeyer einen positiven Trend in der Institutionalisierung des Konzeptes im formalen Bildungssystem fest. (Hartmeyer 2012: 27)

Exkurs: Global Citizenship Education

Global Citizenship Education erweitert durch den Begriff „Citizenship“ das *Globale Lernen* um eine politische Komponente im Lernprozess. (Wintersteiner 2013: 18) Ein Ansatz von *Global Citizenship Education* geht von den Menschenrechten aus, die wiederum die Herausbildung von „Menschenpflichten“ bedingt, ohne die keine Menschenrechtskultur möglich wäre. Dieser Ansatz beschäftigt sich mit der Definition von „global education ethics“ (ebd. 19). Andere Ansätze beschäftigen sich naheliegend damit, wie ein „global citizen“ auszusehen hat und welche Tugenden er innehaben sollte. Durch die Herausbildung von sogenannten „global education ethics“ soll eine kosmopolitische Haltung eingenommen werden, „die es ganz unabhängig von den juristischen und politischen Rahmenbedingungen einzunehmen gelte“ (ebd. 20). Ein weiterer, integrativer Ansatz legt den Focus auf die politischen, kulturellen und strukturellen Voraussetzungen für *Global Citizenship*, die untersucht werden. Daraus werden Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt sowie pädagogische Ziele definiert. (ebd. 20)

Wintersteiner sieht in der *Global Citizenship Education* einen „Konvergenzpunkt, auf den sich die verschiedenen politischen Pädagogiken hinbewegen“ (ebd. 24). Das Konzept stellt „eine Politisierung und Zuspitzung des oft unspezifisch verwendeten Begriff *Global Education* dar“, denn darunter finden sich oft Konzepte, die auf die Bildung von Bewusstsein abzielen und somit lediglich zur moralischen Erziehung tendieren, ohne die politische Dimension zu inkludieren. (ebd. 24) „Was Global Citizenship Education auszeichnet, ist ein politischer Zugang zum globalen Lernen, ein globales Verständnis von politischer Bildung, eine auf die Weltgesellschaft bezogene Friedenspädagogik, die Integration von Menschenrechtsbildung und interkulturellem Lernen zu einem integrativen Ansatz.“ (ebd. 27)

3.3. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Das Konzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung* geht auf die 1990er Jahre zurück, wobei als direkte Vorläuferkonzepte die *Umwelterziehung* und *Ökopädagogik* bzw. die *Umweltbildung*, welche diese Konzeptionen zu vereinen versuchte, gesehen werden können.

Der Themenbereich Natur und Umwelt beschäftigt schon seit Johann Amos Comenius im 17. Jahrhundert den Bildungsdiskurs in Europa. Comenius verstand die Natur nicht nur als wichtigen Inhalt des Unterrichts, sondern auch als Vorbild für die Erziehung. Im deutschsprachigen Raum schenkte man im Rahmen der Schulbildung allerdings erst in den 1950er Jahren dieser Thematik die erste Aufmerksamkeit. (vgl. Rieß 2010: 99) Wichtige Impulse für diesen Bereich kamen vor allem von internationaler Ebene. 1977 wurden auf der ersten UN Konferenz zu *Umwelterziehung* in Tiflis diesbezügliche Ziele formuliert, welche bereits einen holistischen und interdisziplinären Zugang als zentral hervorhoben (UNESCO 1977: 12):

A basic aim of environmental education is to succeed in making individuals and communities understand the complex nature of the natural and the built environments resulting from the interaction of their biological, physical, social, economic and cultural aspects, and acquire the knowledge, values, attitudes, and practical skills to participate in a responsible and effective way in anticipating and solving environmental problems, and the management of the quality of the environment. A further basic aim of environmental education is clearly to show the economic, political and ecological interdependence of the modern world, in which decisions and actions by the different countries can have international repercussions. Environment should, in this regard, help to develop a sense of responsibility and solidarity among countries and regions as the foundation for a new international order which will guarantee the conservation and improvement of the environment. (UNESCO 1977: 25)

Da der Ansatz davon ausging, über die Schaffung von Umweltbewusstsein den zunehmenden Umweltproblemen ausreichend begegnen zu können, stieß er aufgrund des mangelnden Aufzeigens von Handlungsperspektiven und der Überschätzung des Einflusses von Erziehung auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen auf Kritik. Zugleich klammerte dieser Ansatz politische und wirtschaftliche Interessen als beeinflussende Faktoren für die Umweltproblematik aus. Darum stellte man ihm das Konzept der *problem- und handlungsorientierten Umwelterziehung* für die Schule entgegen, welches drei sich ergänzende Ziele formuliert: Die SchülerInnen sollen sich mit der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt auseinandersetzen, die Fähigkeit zur Problemlösung in komplexen Systemen erlangen und zur Beteiligung am politischen Leben befähigt werden. Dabei sollten politisches und ökologisches Lernen als aufeinander bezogen und einander ergänzend

angesehen werden. Neben der Inklusion von lokalen bzw. fernen Umweltsituationen, Handlungsorientierung im Sinne von Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers und der Analyse von Umweltproblemen stellt Interdisziplinarität ein wichtiges Merkmal des neuen Ansatzes der Umwelterziehung dar. (Bolscho/Seybold 1996: 84; Rieß 2010: 100f.)

In den 1980er Jahren steuerte Hans Göpfert mit seinem Konzept der *naturbezogenen Pädagogik* einen alternativen Ansatz zum Diskurs bei. Im Gegensatz zur Umwelterziehung wollte er nicht die zerstörte Natur zum Thema machen, sondern die „schöne“ und „faszinierende“ Natur. (Göpfert 1988: 2) Jugendliche sollten durch das eigene Erfahren der Natur in ihren Einstellungen und Werten positiv beeinflusst und dadurch zu „naturgerechtem Handeln“ bewogen werden. Der Erfolg dieses Zugangs konnte jedoch empirisch nicht belegt werden. (Rieß 2010: 101)

Als weitere Konzeption entstand Mitte der 1980er Jahre als Resultat von Bürgerinitiativbewegungen (Stichwort: Widerstand gegen Bau von Atomkraftwerken) die *Ökopädagogik*. (Bolscho/Seybold 1996: 86) Diese wandte sich gegen die ökonomische und technische Ausbeutung der Natur bzw. diese fördernde gesellschaftliche Strukturen und sah die „Realisierung einer anderen Gesellschaft“ vor, welche in „sanfter Technik, alternativer Landwirtschaft, mit Handwerkskollektiven etc.“ realisiert werden sollte. (Rieß 2010: 101)

Aus diesen naturbezogenen Bildungskonzepten heraus entwickelte sich schließlich die diese unterschiedlichen Stränge integrierende *Umweltbildung*. Die Grenzen dieser teilweise konfligierenden Konzeptionen wurden in ihr langsam aufgelöst und ließ ihr eine allgemeinbildende Komponente zufließen. (ebd. 101)

Diesen Entwicklungen folgend kann als „Geburtsstunde“ der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* schließlich die *Konferenz für Umwelt und Entwicklung* der UN im Jahre 1992 in Rio de Janeiro angesehen werden. Das Kapitel 36 der aus der Konferenz hervorgegangenen Agenda 21, welches dem Thema „Förderung der Bildung, Bewusstseinsbildung und der Aus- und Fortbildung“ gewidmet ist, nennt als zentrales Ziel die Neuausrichtung der Bildung auf nachhaltige Entwicklung:

Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen. [...] Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbar für die Herbeiführung eines Einstellungswandels bei den Menschen, damit sie über die Voraussetzungen verfügen, die Dinge, um die es ihnen im Zusammenhang mit der nachhaltigen Entwicklung geht, zu bewerten und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung. Um wirksam zu sein, sollte sich die Umwelt- und

Entwicklungserziehung sowohl mit der Dynamik der physikalischen/biologischen und der sozioökonomischen Umwelt als auch mit der menschlichen (eventuell auch einschließlich der geistigen) Entwicklung befassen, in alle Fachdisziplinen eingebunden werden und formale wie nichtformale Methoden wie auch wirksame Kommunikationsmittel verwenden. (UN 1992: 329)

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung wurde von UmweltpädagogInnen rasch aufgegriffen, zumal die Umweltbildung sich in den 1990ern aufgrund des abnehmenden Interesses an Umweltfragen in der Gesellschaft in der Krise befand. *Bildung für nachhaltige Entwicklung* lieferte dabei einen willkommenen Impuls, das ermüdete Konzept der Umweltbildung zu überarbeiten. (Rieß 2010: 102)

Dabei greift *Bildung für nachhaltige Entwicklung* zum Teil die Kritik an dem vorangegangenen Konzept der *Umweltbildung* auf: So wurde die zu starke Konzentration der *Umweltbildung* auf die direkte Anwendung im Alltag kritisiert, welche in der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* nun mehr auf die umfassende Analyse von gesellschaftlichen Gegebenheiten und Entwicklungen gelenkt wird. Kritik wurde auch an der Prognostizierbarkeit der zukünftigen Entwicklung und den daraus erwachsenden Anforderungen, auf die es sich einzustellen gelte, geübt. (Huber 2001: 78) Allerdings wirft Rieß auf, dass der Prozess von der *Umweltbildung* ganz auf die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* einzuschwenken weder ein homogener noch ein abgeschlossener sei und es manchen UmweltpädagogInnen schwer fiele, die Bahnen der traditionellen *Umweltbildung* zu verlassen. (Rieß 2010: 103)

Als weiterer wichtiger Impuls für das Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* kann schließlich auch die *UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung* gesehen werden, welche von 2005 bis 2014 stattfindet. Ihre Ausrufung hatte unter anderem die Erstellung von nationalen Aktionsplänen zur Folge, welche den Diskurs auf theoretischer und praktischer Ebene stark vorantrieben. Hierfür definierte die UNESCO 8 konkrete Handlungsfelder zur Umsetzung in den Nationalstaaten: Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheitsförderung, Umweltschutz, ländliche Entwicklung, Friede und humanitäre Sicherheit, nachhaltiger Konsum, kulturelle Vielfalt und nachhaltige Stadtentwicklung. (Österreichisches Dekadenbüro Bildung für nachhaltige Entwicklung: www.dekadenbuero.at [02.07.2013])

Dieser Programmatik folgend wurde 2008 von den Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW) und für Wissenschaft und Forschung (BMWF) die *Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* in den Ministerrat eingebracht und beschlossen, welche

konkrete Maßnahmen zur Umsetzung des Konzepts *Bildung für nachhaltige Entwicklung* für den formalen, nonformalen und informellen Bildungsbereich anbietet. Diese Strategie wird in Kapitel 6.2 ausführlich behandelt.

Was konkret bedeutet nun *Bildung für nachhaltige Entwicklung*? Die Mehrdimensionalität im Ansatz und ein daraus erwachsender vielperspektivischer Zugang ist ein bedeutsames Merkmal. (Rieß 2010: 101) Auf die Agenda 21 zurückgehend können drei Bereiche definiert werden, in denen Bildung für nachhaltige Entwicklung wirksam werden muss: Ökonomie, Soziales und Ökologie. Diese drei Bereiche stehen in einem starken Synergieverhältnis zueinander: So kann Ressourcenverbrauch nicht ohne wirtschaftliche Faktoren beeinflusst und Ressourcenverteilung nicht ohne den sozialen Aspekt der Kluft zwischen unterschiedlichen Regionen dieser Erde gedacht werden. (de Haan 2001: 34)

Als zentrale Prämisse dient der Begriff Gerechtigkeit, wobei der Begriff als Verteilungsgleichheit verstanden werden kann. Es geht hierbei darum, dass allen Menschen dasselbe Maß an Ressourcen zur Verfügung steht, sowie „gleiche Chancen für ein soziales und humanes Leben“; Ziele, die nur in Zusammenhang mit einem verantwortlichen Umgang mit den ökologischen Ressourcen der Welt zu erreichen sind. (ebd. 30)

Die Reichweite der möglichen Inhalte einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* erscheint bereits bei einem Blick in die Agenda 21 als annähernd unerschöpflich: Armut und soziale Gerechtigkeit, Konsum, Gesundheit, Bauen und Wohnen, die Verbindung von Umwelt- und Entwicklungszielen, Klima und Umweltgifte, Bodendegradation, innovative umweltverträgliche Technologien, Wüstenbildung, Landwirtschaft, biologische Vielfalt, Biotechnologie, Wasser und Ozeane, Abfall sind ebenso thematisch relevante Bereiche wie Geschlechterdifferenzen, Partizipation und internationale Kooperation. Dabei befassen sich mit den genannten Themenbereichen zahlreiche Disziplinen in der Forschung, mehrere Schulfächer und schulische Aufgabenfelder, aber auch die verschiedensten Akteure und Gruppierungen. (ebd. 35) Als Zielgruppen sind somit Lernende und Lehrende ebenso einzubinden wie die Verwaltung und Interessensgruppen. (BMUKK/BMLFUW/BMWF 2008: 7)

Die Literatur bietet zahlreiche, elaborierte Definitionen von *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, darum möchte ich auf Ludwig Hubers prägnante Darstellung, welche ich

dennoch als sehr umfassend betrachte, für diesen Kontext heranziehen. *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*

ist nicht nur auf Abwehr von Schädigungen der Umwelt oder gar nur auf Bewahrung der (gar: ursprünglichen) Natur orientiert, sondern auch auf Entwicklung und Veränderung; [sie] wirkt nicht nur prohibitiv oder asketisch, sondern auch lockend, fordert Kreativität und Handlung; [sie] schürt nicht nur Ängste, sondern zeigt auch Perspektiven; [sie] beschränkt sich nicht auf Ökologie, sondern bezieht auch Ökonomie und Politik, sogar Kultur in die Reflexion ein; [sie] bleibt nicht im Lokalen stecken, sondern operiert in globalem Bezugsrahmen. (Huber 2001: 78)

Hierbei ist ein großes Maß an Selbstreflexion gefragt, da „ohne Bezug auf die Lebensstile, die Wunschprojektionen der Bürger und die Rückbeziehung dieser Projektionen auf die Selbstbilder der Schüler“ in Bezug auf Nachhaltigkeit wohl keine „Anschlussfähigkeit der Umweltbildung im Kontext von Sustainable Development gegenüber den Intentionen der Lernenden“ erreicht werden kann. (de Haan 2001: 35)

In der Praxis dient *Bildung für nachhaltige Entwicklung* vordergründig dem Erwerb von Gestaltungskompetenz. (vgl. Programm Transfer-21 2007: 12; Rieß 2010: 106; de Haan 2001: 37) Durch die Vermittlung von Gestaltungskompetenz soll vermieden werden, Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten moralisch aufzuladen. Stattdessen sollen eigenständige Urteilsbildung und die Fähigkeit zu innovativem Handeln ins Zentrum gerückt werden. (BLK 1999: 63) Nachhaltiges Handeln soll „ermöglicht werden, [...] aber nicht direktes Ziel der Bildung bzw. Erziehung sein“ (Rieß 2010: 106), um einer „Indoktrinationsfalle“ im Sinne von Verhaltensmanipulation zu umgehen, denn „Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ [dient] nicht der Mediatisierung oder Verzweckung der Individuen, sondern der Aufklärung und Befähigung zum Handeln.“ (de Haan 2001: 29)

Gestaltungskompetenz kann wiederum in unterschiedliche Teilkompetenzen aufgefächert werden. Um den Kompetenzdiskurs an dieser Stelle beispielhaft zu umreißen, nennt das Kompetenzmodell des *Programm Transfer-21* die folgenden zehn Teilkompetenzen:

1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen, 2. Vorausschauend denken und handeln, 3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln, 4. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können, 5. An Entscheidungsprozessen partizipieren können, 6. Andere motivieren können, aktiv zu werden, 7. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können, 8. Selbstständig planen und handeln können, 9. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können, 10. Sich motivieren können, aktiv zu werden.“ (Programm Transfer-21: 12)

Rieß konstatiert, dass bei einem Vergleich der Teilkompetenzen und Definitionen des Leitziels Gestaltungskompetenz im Verlauf der Zeit ein deutlicher Wandel des

Kompetenzverständnisses zu verzeichnen ist und wirft mit dieser Beobachtung die Frage auf, ob dies ein Indiz für die Beliebigkeit des Leitziels Gestaltungskompetenz sei:

Ziele, die sehr umfangreich, abstrakt und gleichzeitig sehr inhaltsarm und unkonkret sind, besitzen einen geringen Normgehalt und haben die Tendenz zu pseudo-normativen Leerformeln zu werden. (Rieß 2010: 107f.)

Auch de Haan pflichtet diesen Bedenken bei:

[D]as größte Problem, mit denen [sic!] sich die ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ derzeit konfrontiert sieht, [liegt] in der Bestimmung dessen, was ihre Zielsetzung ist und wie sich der Umfang dessen, was zu ihren Inhalten und Methoden gehört, begrenzen lässt. (de Haan 2001: 35)

Neben der Leitziel- und Kompetenzdefinition liegt ein weiteres Problem der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* im komplexen Nachhaltigkeitsdiskurs, der neben den unterschiedlichen Bildungskonzepten, zu denen Umweltbildung, Globales Lernen, Konsumerziehung und Freizeitpädagogik gehören, auch unterschiedliche Fächer wie Erdkunde, Biologie, Religion und politische Bildung umfasst. (de Haan 2001: 29f.)

3.4. Interkulturelles Lernen

Die Entstehung des interkulturellen Lernkonzeptes im deutschsprachigen Raum ist historisch stark an Migrationsentwicklungen gekoppelt und beschäftigt sich auf pädagogischer Ebene vor allem mit dem Umgang mit multikulturellen Schulklassen.

Wenn auch die Konfrontation mit dem und das Lernen über das „Andere“ pädagogisch bereits früher aufgegriffen wurde – hierbei sind z.B. die *Kolonialpädagogik* und die *Ethnopedagogik* zu erwähnen –, stellte sich die Frage nach dem Umgang mit „multikulturellen Klassenzimmern“ in Österreich und Deutschland konkret zum ersten Mal in den 1960er Jahren als Konsequenz der staatlich geförderten Arbeitsmigration. Man nahm auf politischer sowie pädagogischer Seite zunächst an, dass die Anwesenheit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur temporär sei, da man davon ausging, dass diese mit ihren Eltern ihre Heimatländer zurückkehren würden. Aus diesem Grund wurde von Seiten der Pädagogik zunächst nicht auf die veränderte Situation in den Klassenzimmern reagiert. Diese Erwartung wurde jedoch durch eine weitere Zunahme der Anzahl von SchülerInnen aus

Migrationsverhältnissen zerstreut. (Binder 2004: 203f.) Da man zu dieser Zeit bemüht war, durch Bildung in den staatlichen, öffentlichen Schulen vor allem eine nationale Identität aufzubauen, wurde Heterogenität – ob sprachlich, kulturell, ethnisch oder national – nicht gefördert. Dementsprechend wurde zunächst auf pädagogischer Ebene versucht, Homogenität in den angesprochenen Bereichen zu fördern. (Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 69)

Als Reaktion auf die durch Migration veränderten schulischen Umstände wurden daher erst relativ spät in den 1970er Jahren pädagogische Zugänge entwickelt. Diese ersten Ansätze werden dementsprechend als *Ausländerpädagogik* und *Assimilationspädagogik* verstanden (Binder 2004: 204) und setzten an der vermeintlichen Wurzel des Problems an: Man konzentrierte sich auf die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gogolin und Krüger-Potratz bezeichnen diesen Zugang als *Zielgruppenpädagogik*, die das „Ausländer-Sein“ als das primäre (pädagogische) Problem versteht, welches durch die Anpassung der Zugewanderten an die Aufnahmegesellschaft zu lösen sei. (Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 105) Die Befangenheit in der Kultur des Herkunftslandes wird in diesem Ansatz als Defizit angesehen, welches durch die Anpassung an die kulturellen Standards des Einwanderungslandes behoben werden soll. (Nohl 2006: 9) Es wurde vor allem der Sprachunterricht forciert, da die sprachlichen Differenzen „als dominantes, weil auffälligstes Problem wahrgenommen“ (Auernheimer 2003: 37) wurden. Nach und nach wurde jedoch bemerkt, dass der ledigliche Fokus auf die Sprachschwierigkeiten eine verkürzte Problemsicht darstellte, zumal die Sprachförderung in der Regel auf das Deutschlernen ausgerichtet war und die Zweitsprache der SchülerInnen vernachlässigte. (ebd. 37f.) Des weiteren lieferte diese Art von *Zielgruppenpädagogik* auch deshalb Grund zur Kritik, da die Zugewanderten selbst nicht als eine homogene Gruppe angesehen werden konnten (Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 195) und daher dieser homogenisierender Ansatz der Pädagogik den individuellen Ansprüchen der SchülerInnen nicht gerecht werden konnte.

In den 1980ern wurden schließlich Konzepte einer *interkulturellen Erziehung* entwickelt. „Voraussetzung dafür war die Anerkennung der ethnischen Minoritäten als dauerhaftem Bestandteil einer multikulturellen Gesellschaft.“ (Auernheimer 2003: 39f.) Dieser von Nohl als *klassische interkulturelle Pädagogik* bezeichnete Ansatz geht von der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen aus (Nohl 2006: 45), wobei er nicht mehr ein Defizit auf Seiten der Kinder mit Migrationshintergrund konstatierte, sondern den Fokus auf die „Differenz zur Kultur der Einheimischen“ legte. (ebd. 9) Zunächst waren zwei Tendenzen zu erkennen: Eine, die interkulturelle Begegnung und „Bereicherung“ in den Mittelpunkt stellte, und eine, die sich hauptsächlich auf Konfliktbearbeitung und den Abbau von Rassismus, Diskriminierung

und Ethnozentrismus konzentrierte. Dabei sind die Grenzen dieser Unterscheidung fließend, da zum einen die *Begegnungspädagogik* ebenfalls den Anspruch Vorurteile abzubauen hegt, zum anderen die *Konfliktpädagogik* nicht ohne Begegnungen mit anderen Kulturen vonstatten gehen kann. (Auernheimer 2003: 40; Nohl 2006: 54)

Ende der 1980er Jahre konstatiert Auernheimer mit der Zuwanderung aus osteuropäischen Ländern einen ähnlichen „Nicht-Umgang“ mit einer veränderten pädagogischen Situation wie zuvor mit den Veränderungen, die sich für die Pädagogik mit der Arbeitsmigration in den 1960er Jahren stellten. (Auernheimer 2003: 40) Anfang der 90er Jahre begann die Beschäftigung mit dem vermehrt auftauchenden Rechtsextremismus unter Jugendlichen – eine Diskussion, die jedoch parallel und nicht in Verbindung mit *interkultureller Erziehung* geführt wurde. Dabei wurde die *interkulturelle Erziehung* zumeist der schulischen Domäne zugeschrieben, während man *antirassistische Erziehung* der außerschulischen Jugendarbeit zutrug. Zur selben Zeit begann man auch, sich mit Rassismustheorien und dementsprechend auch mit antirassistischen Konzepten, welche vor allem in Großbritannien, den Niederlanden und Frankreich rezipiert wurden, auseinanderzusetzen. Der wissenschaftliche Diskurs wurde u.a. durch diese Entwicklungen vermehrt von den sogenannten MigrantInnen weg auf die pädagogischen Institutionen und die dort vorhandenen Defizite gelenkt, was zudem dazu führte, dass die „interkulturelle Öffnung“ der sozialen Dienste zu diesem Zeitpunkt vermehrt diskutiert (Auernheimer 2003: 41) und somit der Diskussionsrahmen erweitert wurde.

Die in den 1990er Jahren intensiviertere internationale Diskussion über Globalisierung thematisierte unter anderem die gesellschaftlichen und politischen Veränderungen, die als Konsequenz der Globalisierungstendenzen stattfanden, und führte schließlich zu einer Infragestellung der nationalstaatlichen Einbettung von Gesellschaften. Dies setzte auch ein pädagogisches Umdenken hin zu einer *interkulturellen Pädagogik* in Gang, welche die angesprochenen neuen antirassistischen und antidiskriminatorischen Diskurse vereinen und einen neuen Ansatz zum Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität darstellen sollte. (Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 136) Nachdem man die pädagogische Aufmerksamkeit bisher auf die Orientierungs- und Verhaltensmuster in Migrantenfamilien gerichtet hatte, rückte man mit der Abkehr von der *Ausländerpädagogik* den Fokus auch auf die einheimischen Kinder und Jugendlichen und ihre Haltungen und Vorurteile. (Auernheimer 2003: 42)

Interkulturelles Lernen stellt somit „erstmalig eine schulische Reaktion auf die durch Migration veränderte (und sich weiterhin verändernde) SchülerInnenpopulation dar, die sich

sowohl an SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen als auch an jene richtet, die der Mehrheitsgesellschaft angehören“ (Binder 2004: 202). Das Konzept geht darüber hinaus, SchülerInnen mit Migrationshintergrund dabei zu helfen, sich in der anderen Kultur zurechtzufinden, oder dass die Mehrheitsgesellschaft sich mit jenen fremden Kulturen befasst. Für Nestvogel nimmt in diesem interkulturellen Lernansatz Selbstreflexion eine unumgängliche Rolle ein. Die ledigliche Beschäftigung mit fremden Kulturen reicht nicht aus, um zum Abbau von Ethnozentrismus und Rassismus beizutragen. *Interkulturelles Lernen* muss demnach unter der kritischen Reflexion der eigenen Kultur stattfinden, zumal „Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Höherwertigkeitsvorstellungen gegenüber Menschen aus fremden Kulturen [...] aus der eigenen Kultur und deren Geschichte“ (Nestvogel 2003: 186f.) stammen.

Im Definitionsgewirr unterschiedlicher Auffassungen von *interkulturellem Lernen* stellt Auernheimer einen weiten Konsens in der Bandbreite möglicher Grundpositionen interkultureller Pädagogik fest und fasst diese Übereinstimmungen in vier Punkten zusammen:

1. Antiessentialistisches Verständnis von Kultur: Kultur wird nicht als statisches, homogenes, abgeschlossenes System angesehen. Diese Sicht hat demnach Auswirkungen auf das Verständnis von kulturellen Differenzen.
2. Beachtung von strukturellen Ungleichheiten und Benachteiligungen: In Zusammenhang mit kulturellen Dominanzverhältnissen und rassistischen Diskursen sollen strukturelle Ungleichheiten und Benachteiligungen von MigrantInnen aufgezeigt werden. Hierbei verschränken sich die interkulturelle und antirassistische Erziehung.
3. Ablehnung der Festlegung auf ethnische Zugehörigkeiten: Identität wird als „Patchwork“, als „vorläufiger biografischer Entwurf“ verstanden, der v.a. in der Interaktion mit anderen ausgehandelt wird.
4. Selbstreflexion als Primärziel: Die Reflexion der eigenen kulturgebundenen Wahrnehmung und somit der eigenen Vorurteile und Denkstrukturen steht im Zentrum des Ansatzes, wobei sich hier ein Verständnis der „Dialektik von Selbst- und Fremdverstehen“ etabliert hat. (Auernheimer 2003: 120f.)

Diese vier grundlegenden definitorischen Übereinstimmungen sollen den Umgang mit kultureller Differenz und die Befähigung zum interkulturellen Dialog fördern, wofür multiperspektivische Allgemeinbildung von Nöten ist, sowie mehrsprachige Bildung und ein

antirassistischer Ansatz. (ebd. 124) Ähnlich der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* sieht die *interkulturelle Erziehung* die Ausbildung von Handlungskompetenz als Kern des Konzeptes. (Nieke 2008: 71)

Neben den oben genannten definitorischen Übereinstimmungen des Ansatzes nennt Auernheimer im Speziellen folgende 5 Stufen von Zielsetzungen interkultureller Arbeit, welche aufeinander aufbauen:

1. Offenheit, Kontaktbereitschaft, Bemühen um Verständnis, Ernstnehmen, Anerkennung des bzw. der anderen,
2. Erkennen von Stereotypisierungstendenzen, Reflexion eigener Vorurteile, Aufmerksamkeit für rassistische Strukturen,
3. Einsicht in die Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens generell, Dezentrierung, Eingeständnis eigenen Befremdens, Umgang mit Angst,
4. Fähigkeit interkulturellen Verstehens und Kommunizierens im Bewusstsein um Machtasymmetrien,
5. Befähigung zum Dialog. (Auernheimer 2003: 126)

Von diesen Definitionen ausgehend besteht nunmehr der methodologische Konsens *interkulturellen Lernens* darin, dass ein Schwerpunkt in der Ermunterung, Gefühle zu äußern, und der Förderung von Reflexion über Wünsche, Ängste und andere Affekte liegt, wobei die Methodenreichweite von kognitiven über handlungsorientierte Ansätzen bzw. direkten über indirekte Herangehensweisen reicht. (ebd. 158) Das Methodenrepertoire interkultureller Trainingsprogramme umfasst im Konkreten u.a. folgende Verfahren: Explorative Verfahren im Sinne von Befragungen und Sozialstudien; aufsuchende Verfahren wie etwa Exkursionen, Erkundungen oder Feldstudien; analytische Verfahren in Form von Arbeit mit Fällen, Filmen, Fotos, Belletristik; rezeptive Verfahren wie beispielsweise Referate; kreative Verfahren in Form von Brainstorming und Szenario-Technik; produktionsorientierte Verfahren wie Theaterarbeit und Collagen; selbstreflexive Verfahren wie Biografiearbeit und Selbsteinschätzungsübungen, sowie Simulationsverfahren, interaktive Verfahren und meditative Verfahren. (Grosch/Groß/Leenen zit. nach Auernheimer 2003: 158)

Die Praxis ist, wenn auch mit Verzögerung, dem wissenschaftlichen Diskurs gefolgt und schlug sich beispielsweise in Österreich ab 1991 mit der Verankerung des *interkulturellen Lernens* in den Lehrplänen der Volks- und Hauptschulen bzw. der AHS und Sonderschulen nieder. Dort ist es als Unterrichtsprinzip und als allgemeines Bildungsziel verankert. Wörtlich heißt es in den Bestimmungen für Volks- und Sonderschulen:

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte.

Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicher zu stellen. (BMUKK. „Bildung und Schulen“. Unter: www.bmukk.gv.at [04.07.2013])

Der Erfolg der Umsetzung von derartigen Unterrichtsprinzipien hängt dabei stark vom Engagement und der Verantwortung der Lehrenden ab, was zum einen zwar eine angepasste Umsetzung nach den jeweiligen Klassenbedingungen erlaubt, zum anderen jedoch qualitativ unterschiedliche Ergebnisse nach sich ziehen kann.

Interkulturelles Lernen stellt und stellt inhaltlich sowie konzeptuell mit anderen pädagogischen Teildisziplinen Bezüge her, wie zum Beispiel mit der *Dritte-Welt-Pädagogik*, *Umweltbildung* und der *Friedens- bzw. Europaerziehung*. Der Bezug zur Dritte-Welt-Pädagogik wird über die In-Frage-Stellung von den vorherrschenden Bildern über die sogenannte „Dritte Welt“ hergestellt. „Die monokulturelle, eurozentrische Orientierung der Pädagogik sollte überwunden werden, um Anregungen von außereuropäischen Kulturen zu holen.“ (Auernheimer 2003: 52) Auch zur *Umweltbildung* ergibt sich zwangsweise ein Nahbezug, da „viele praktische Projekte Interkultureller Erziehung und Bildung inhaltlich Themen des Umweltschutzes aufgreifen, um daran das Gemeinsame und die Solidarität lebensweltlich differenter Gruppen erlebbar zu machen“ (Nieke 2008: 89). Bezüge zur *Friedenserziehung* lassen sich über die kritische Beschäftigung mit nationalen Stereotypen und Werturteilen herstellen. So dient Interkulturelle Pädagogik als Instrument kulturalistischen Klischees wie beispielsweise jenen über den Islam, die als „Feindbildreservoir“ dienen, entgegenzuwirken und Friedensfähigkeit zu fördern. (Auernheimer 2003: 52)

Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass *interkulturelle Pädagogik* als *eigenständige Fachrichtung* gesehen werden kann, welche sich mit dem pädagogischen Umgang mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität auseinandersetzt. Sie kann ein *interdisziplinäres Arbeits- und Forschungsfeld* darstellen, das einen Bezug zu diesen Themenbereichen in anderen Disziplinen herstellt; sie kann zugleich allerdings auch als *Querschnittsdimension* in unterschiedlichen Teildisziplinen der Bildungswissenschaft angewandt werden. (Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 107)

Die Notwendigkeit eines interkulturellen Lernansatzes in multikulturellen Klassenzimmern steht in der Wissenschaft wie in der pädagogischen Praxis außer Frage. Dennoch stößt das Konzept nach wie vor auf das Problem von nationalstaatlich ausgerichteten Bildungssystemen, denen immer noch der Fokus auf Einsprachigkeit und Homogenität in den Klassen immanent ist. (Binder 2004: 205)

3.5. Friedenserziehung

Die Entwicklung der *Friedenserziehung* war und ist eng verknüpft mit zeitgeschichtlichen Ereignissen. So gehen die Wurzeln der heutigen Friedenspädagogik auf die Erfahrungen des 2. Weltkriegs zurück, einer Zeit, in der man einer erneuten ideologischen Verführung der Jugend, wie sie während des Nationalsozialismus stattgefunden hatte, vorbeugen wollte. Vor diesem Hintergrund lehrte man Völkerverständigung und Friedensdenken, indem man versuchte, Vorurteilen und individueller Aggression entgegenzuwirken und Frieden als „höchsten Kulturwert der Menschheit“ vermittelte. Die Bewegung war dabei stark moralisierend und von einer Betonung des „inneren Friedens“ gekennzeichnet. (Grasse et.al. 2008: 8f.)

Ende der 1960er Jahre bekam die *Friedenserziehung* durch einen Vortrag von Hartmut von Hentig neue Anstöße, da er konkrete Aufgaben der Pädagogik, persönliche Verhaltens- und politische Verfahrensweisen definierte, welche bis heute ihre Aktualität für die *Friedenserziehung* nicht verloren haben. Hierzu gehören zusammengefasst die Abkehr von Unrecht und Gewalt sowie die Lehre über den Krieg. Zudem ist die Erziehung zu Misstrauen und gar zu Ungehorsam bei der Enttarnung von Vertuschungsversuchen von Übel zentral für Hentigs Modell der *Friedenserziehung*. Sie wird als die Erziehung zur Politik und zur Veränderung der Welt verstanden: Eine Veränderung, die, so Hentig, eine Veränderung von uns selbst mit einschließt. Und nicht zuletzt ist Erziehung zum Frieden „Erziehung zur Entwicklungshilfe“. (ebd. 9f.)

Durch Impulse der 1968er Generation wurde die Friedensforschung vorangetrieben und schließlich eine sozialwissenschaftliche Schiene innerhalb der Pädagogik bemerkbar. So wurde durch Galtungs differenzierten Konflikt- und Gewaltbegriff auch die Frage der strukturellen Gewalt aufgeworfen und die *kritische Friedenserziehung* ins Leben gerufen. Diese zielt auf eine Bewusstseinsveränderung des Menschen ab und will durch politisches Handeln die gesellschaftliche Veränderung der „Unfriedensstrukturen“ herbeiführen. In den

1980ern diente die *Friedenserziehung* unter anderem der fachlichen Fundierung der Friedensbewegung, die auf die Aufrüstung während des Kalten Krieges reagierte. (ebd. 10f.) Seit der Auflösung des Ost-West-Konfliktes ist eine pädagogische Ausdifferenzierung in die Konzepte der *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, des *Globalen Lernens* und des *interkulturellen Lernens* zu beobachten. „Friedenspädagogik hatte und hat in diesem Zusammenspiel verschiedener Ansätze, zu denen auch Menschenrechtserziehung und ökumenisches Lernen gehören, die Aufgabe, auf Konflikt- und Gewaltursachen aufmerksam zu machen und auf Möglichkeiten konstruktiver Lösungen hinzuweisen und hinzuarbeiten.“ (Grasse et.al. 2008: 12)

Eine umfassende aktuelle Definition legt Wintersteiner mit seinen zwölf Thesen zur *Friedenspädagogik* dar. Er definiert sie als „Gesellschaftskritik und Gesellschaftsveränderung auf dem Feld der Bildung und Erziehung mit dem Ziel des Abbaus von Gewalt“ (Wintersteiner 2009: 14), welche die Illegalisierung von Krieg und die Verminderung von Gewalt in direkter, struktureller, symbolischer und kultureller Form zum ultimativen Ziel hat. (ebd. 14) Daraus folgt, dass auch die Erziehung selbst, die oft durch „(gewaltsames) Einwirken auf die ‚zu Erziehenden‘“ konnotiert ist, mit friedlichen Mitteln geschehen muss, d.h. sie muss die Lernenden wertschätzen, partizipativ gestaltet und sozial, sowie emanzipatorisch und handlungsorientiert sein. (ebd. 16f.)

Thematisch ist *Friedenserziehung* durch die Bereiche Frieden, Konflikttransformation, Menschenrechte, Politische Bildung, Umwelterziehung, Globales Lernen, Anti-Rassismus und Genderthemen besetzt, wobei es nicht möglich ist, das breite Feld der Friedenserziehung thematisch erschöpfend zu erschließen. (ebd. 19) Die Reichweite der Ziele ist dabei als transnational und global anzusehen – zumal Friede nicht teilbar ist –, auch wenn das Konzept *Friedenspädagogik* durch die Organisation der Bildungssysteme zumeist lokal bzw. national gebunden ist. (ebd. 22) Die europäische Dimension ist bei all dem noch als wichtiger Bestandteil der *Friedenserziehung* zu erkennen und zu integrieren. (ebd. 27)

Laut Gugel herrscht weder in der Literatur noch in der Praxis ein einheitliches Verständnis über das Konzept *Friedenserziehung*. Sich dieser „unsicheren Fundamente“ bewusst stellt er eine für den Kontext dieser Arbeit sinnvolle Konzeptualisierung zur Verfügung. (Gugel 2008: 62) Die bereits dargelegten Ziele sollen durch einen ganzheitlichen Lernansatz erreicht werden, für den Gugel drei notwendige Kompetenzen beschreibt:

1. Friedenskompetenz als Sachkompetenz, welche den Lernenden ermöglicht, Zusammenhänge zu verstehen und selbstständig Gewalt und Konflikte zu analysieren und mit ihnen umgehen zu können.
2. Friedensfähigkeit als soziale Kompetenz, welche Konflikt- und Teamfähigkeit, sowie Ich-Stärke, Selbstbewusstsein und Zivilcourage umfasst.
3. Friedenshandeln als Handlungskompetenz, welche die „Befähigung und Anleitung zum gesellschaftlichen und politischen Handeln mit dem Ziel der Beeinflussung politischer Entscheidungen und Entwicklungen auf kommunaler, staatlicher und internationaler Ebene im Sinne von ziviler Konfliktbearbeitung“ meint. (Gugel 2008: 64f.)

Diese drei Kompetenzen sollen die Herstellung von drei unterschiedlichen Arten von Frieden unterstützen: Auf der individuellen Persönlichkeitsebene der Frieden mit sich selbst, Frieden mit den Anderen beim persönlichen Umgang mit Mitmenschen und den sogenannten großen Frieden, der das Wissen um Gewaltursachen und Voraussetzungen für Frieden sowie die Fähigkeit zum Friedenshandeln voraussetzt. (Wintersteiner 2008: 256)

In der *Friedenserziehung* geht es dabei nicht nur um die Frage, wie man unterschiedlichen Formen von Gewalt auf konstruktive Art begegnet bzw. präventiv tätig wird, sondern auch darum, wie man ein friedliches, gewaltfreies Zusammenleben gestaltet und Konflikte auf individueller, gesellschaftlicher und internationaler Ebene ausgetragen werden, dass die Grundbedürfnisse der Betroffenen nicht verletzt werden. Sich auf Wintersteiner und Wulf berufend, nennt Gugel hierbei die Beschäftigung mit „dem Anderen“ als zentralen Punkt für diesen Lernansatz. Durch das bessere Verständnis des Anderen kann Gewalt reduziert werden. (Gugel 2008: 65)

Die *Friedenserziehung* hat eine breite Zielgruppe und ihre Konzepte können in der Familie, Vorschule, Schule, außerschulischen Angeboten in der Jugendarbeit/-hilfe bzw. Seminaren, Medien, Gemeinden und Städten angewandt werden. (Gugel 2008: 73-79) Wintersteiner wendet hierzu ein, dass Teilaspekte der Friedenspädagogik in Schule, Universitäten und bei der Ausbildung von Fachkräften besser implementiert seien als das Gesamtprogramm. Im Zuge dessen nennt er Peer Mediation und andere Streitschlichterprogramme, Menschenrechte, Demokratieerziehung bzw. Education for Democratic Citizenship, Globales Lernen und andere entwicklungspolitische Bildungselemente, ökologisches Bewusstsein und Bildung für Nachhaltigkeit. In der Umsetzung lediglicher Teilaspekte sieht Wintersteiner die Problematik,

dass sie nicht konsequent dem holistischen Bildungsziel der *Friedenspädagogik* gerecht konzipiert werden. (Wintersteiner 2008: 258ff.)

Durch den angesprochenen multidimensionalen und holistischen Ansatz entsteht ein Nahverhältnis zu anderen pädagogischen Teildisziplinen:

Die reale Entwicklung der Verhältnisse führt nämlich zu einer Verschmelzung der Aufgaben von interkulturellem Lernen, globalem Lernen, Bildung für Nachhaltigkeit, politischer Bildung und Friedenspädagogik. Der Begriff *Erziehung für eine Kultur des Friedens* ermöglicht es, diese verschiedenen Aktivitäten und Arbeitsfelder auch konzeptionell zusammenzuführen und somit ein holistisches und nachhaltiges friedenspädagogisches Gesamtprogramm zu entwickeln. *Kultur des Friedens* ist als Gesamtheit von demokratischen, auf Menschenrechten beruhenden Praxen zu verstehen, die Offenheit gegenüber dem ‚Anderen‘, Respekt vor der Natur und allen Lebewesen im Bewusstsein der globalen Verantwortung einschließen und systematisch auf den Abbau von Gewalt in allen Lebensbereichen hinarbeiten. (Wintersteiner 2008: 269)

Als „nicht grundsätzlich problematisch“ sieht Frieters-Reermann die Tatsache, dass für Friedensbildung, Friedenserziehung bzw. Friedenspädagogik keine einheitlichen Definitionen existieren, zumal trotz der höchst unterschiedlichen Problemstellungen, mit denen sie sich befassen, gibt es zentrale Gemeinsamkeiten, die sie verbinden. Kritikwürdig sind jedoch die geringe kosmopolitische Ausrichtung und internationale Vernetzung im friedenspädagogischen Feld sowie die Vernachlässigung der Genderkomponente und das Evaluationsdefizit. (Frieters-Reermann 2010: 6f.)

3.6. Zusammenführung

Bei der Darlegung der Geschichte, Inhalte, Ziele und Methoden der zuvor beschriebenen pädagogischen Offerte werden zahlreiche Parallelen und Schnittmengen augenscheinlich, welche im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Evident ist, dass die beschriebenen Ansätze pädagogische Antworten auf die Internationale Entwicklung im Angesicht der **Globalisierung** bzw. ihrer Folgeerscheinungen darstellen. Der komplexe Begriff der Globalisierung, der „Tendenzen einer zunehmenden weltweiten, wirtsch., pol. und kulturellen Verflechtung [beschreibt], die weitreichende Veränderungen der Rahmenbedingungen nat. wie int. Politik zur Folge haben“ (Nohlen 2002: 332), stellt die Pädagogik vor Herausforderungen, auf welche die behandelten Konzepte reagieren. Der Referenzrahmen des Ökonomischen, Sozialen, Politischen und Kulturellen erweitert sich

durch Globalisierungsprozesse auf das Weltweite und Globale, was wiederum die Pädagogik und Erziehungswissenschaft vor die Herausforderung stellt, mit globalen Feldern umzugehen. (Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 129; 132) Entwicklungsbezogene Bildungsangebote haben demnach gemeinsam, dass sie die zunehmende gesellschaftliche Komplexität und die damit zusammenhängenden Faktoren, die sich auf die Bildungs- und Erziehungsprozesse auswirken, wahrnehmen und analysieren. (Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: 11)

Einer dieser Faktoren ist die soziale Schere zwischen Arm und Reich und die Frage nach Möglichkeiten des Ausgleichs. (u.a. de Haan 2001: 34; Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 72) Aus dieser Frage heraus werden soziale **Gerechtigkeit** und **Solidarität** zu zentralen Prämissen der entwicklungsbezogenen pädagogischen Konzepte. (Hartmeyer 2007: 11; Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: 11) Hierbei stellt es eine Herausforderung dar, dass Fragen der Gerechtigkeit über nationalstaatliche Grenzen hinaus gehen, zumal die Folgewirkungen des Handelns globale Auswirkungen nach sich ziehen können, während jedoch unsere „traditionelle Gerechtigkeitsstrukturen und -konzepte [...] maximal aber nur auf den Bereich des Staatlichen hin ausgelegt [sind]“ (Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 74). Eine zu erlernende Kompetenz ist somit „die Solidarität mit den Menschen [...], die im Wettbewerb der global agierenden Märkte nicht mitspielen und zu Ausgegrenzten, Entbehrlichen und Überflüssigen ohne Chancen auf gesellschaftliche Partizipation werden“ (ebd. 226).

In diesem Zusammenhang ist die nationale Ausrichtung der Bildungssysteme ein Faktor, der dem „Denken über die Grenzen hinaus“ hinderlich ist und angeprangert wird. Eine Forderung der unterschiedlichen Bildungsangebote besteht in der Voraussetzung eines Schulsystems, das auf **Offenheit, Partizipation und dadurch bedingt auch eine Reform der national ausgerichteten Schulstrukturen** ausgerichtet ist. In diesem Sinne treffen sie sich „in der Anprangerung der Defizite der Schule, die von der Kritik an konservativen Methoden und der Propagierung reformpädagogischer Konzepte zur Kritik am Selbstverständnis der Schule als Institution fortgeschritten ist.“ (Wintersteiner 1999: 29)

Die **Bildung von Bewusstsein** für die dem jeweiligen pädagogischen Konzept naheliegenden Themenfelder und Problemstellungen ist ebenso ein zentrales Ziel der behandelten Konzepte wie ein hohes Maß an **Reflexion der eigenen und gesellschaftlichen Werte**, die ein Handeln im Sinne von einer globalen Gesellschaft, Frieden, interkulturellem Verständnis und Nachhaltigkeit möglich machen. Beim Konzept des *interkulturellen Lernens* handelt es sich

beispielsweise um die „kulturelle Selbstreflexion“ im Sinne einer „kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft“ (Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 140). Auch *Globales Lernen* habe sich „von Anfang an als ein ‚reflexiver Bildungsansatz‘ verstanden, der über die eigene Rolle in der Weltgesellschaft nachdenkt“ (Krämer 2007: 8).

Eine weitere Voraussetzung ist auf methodologischer Ebene das **ganzheitliche, multiperspektivische und interdisziplinäre Denken**, „das Zusammenhänge herstellt, verschiedene Wissensbereiche integriert und eine Lernkultur pflegt, die alle menschlichen Erfahrungsdimensionen anspricht und entfaltet“ (Seitz 2002: 380). Eine Befassung mit globalen Themenfeldern und Problematiken erfordert das Überschreiten von fachwissenschaftlichen Grenzen. Sie kann „nur noch durch die Zusammenarbeit vieler Fachwissenschaften, unterschiedlicher kultureller Traditionen und ästhetischer wie kognitiver und anderer Herangehensweisen gewinnen“ (de Haan 2001: 42). Dies bedingt eine **thematische und methodologische Offenheit**, die die behandelten Konzepte auszeichnet, ohne die eine nachhaltige Reaktion auf die komplexen Prozesse der Globalisierung nicht möglich wäre.

Partizipation ist ein weiteres Kennzeichen der Bildungsangebote. Im Gegensatz zum Frontalunterricht zur Vermittlung von Fachwissen, soll die Bildung nicht nur partizipativ gestaltet werden, sondern auch zur „Partizipation und Mitgestaltung in der globalen Gesellschaft“ (Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 84) ermuntern. Um die jeweiligen Bildungsziele zu erreichen, ist eine „Teilhabe an den Prozessen der Veränderung“ (de Haan 2001: 43) unumgänglich.

Auf struktureller Ebene und jener der Akteure verbindet die Bildungskonzepte eine auf **Kooperation** basierende Zusammenarbeit. Unterschiedliche Institutionen und Akteure sind aufgrund der Offenheit der Konzepte und nicht zuletzt wegen der konzeptuellen Überschneidungen angesprochen, kooperativ tätig zu sein. Nicht zuletzt sprechen die Bildungskonzepte weder nur das formale noch informale Bildungssystem an, sondern ebenso Institutionen, die Zivilgesellschaft und nicht zuletzt jedes einzelne Mitglied der Weltgesellschaft.

Aufgrund der Schnittmengen, die sich bei den genannten pädagogischen Konzepten ergeben, zeigen sich auch **Probleme der Abgrenzung**. So schreibt Frieters-Reermann, dass „[d]arüber,

ob nun das Globale Lernen, die Friedenserziehung oder eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Sammel-, Leit- und Oberbegriff für das gesamte Feld einer auf gesellschaftspolitische Konflikte, Krisen, Entwicklungsprobleme und Herausforderungen reagierenden Pädagogik fungieren soll, [...] sehr kontrovers diskutiert [wird]“ (Frieters-Reermann 2010: 6). Wintersteiner sieht Überschneidungen der unterschiedlichen Bindestrich-Pädagogiken jedoch nicht nur dort, wo sich gemeinsame Inhalte finden lassen, sondern vor allem auch dort, wo sie sich inhaltlich trennen. Gerade die **unterschiedlichen thematischen Kerne der Disziplinen** drücken aus, dass zum einen ein politisches Anliegen zum Ausdruck gebracht wird, das pädagogisch vermittelt werden soll und somit eine Politisierung der Pädagogik stattfindet. „Daraus ergeben sich eine Reihe von spezifischen pädagogischen, didaktischen, aber auch wissenschaftstheoretischen und philosophischen Fragen, die diese verschiedenen politischen Pädagogiken stärker miteinander verbinden, als die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen sie trennen.“ (Wintersteiner 1999: 29) Die Verbindung der Konzepte zeigt sich in den ähnlichen Problemen, vor denen sie stehen, und in der Art und Weise, wie sie durch „verstärkte Reflexion über die Grundlagen der eigenen Disziplin“ darauf reagieren. (ebd. 29)

Diese Eigenschaften bilden im Folgenden die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen nach dem in den ausgewählten programmatischen Dokumenten vorhandenen Bildungsverständnis sowie danach, inwieweit darin konzeptionelle Ansprüche an Bildung gestellt werden. Im Speziellen wird darauf geachtet, inwieweit in den Dokumenten die herausgearbeiteten Querschnittsmerkmale der vorgestellten Bildungskonzepte Berücksichtigung finden.

4. Analysekategorien

Bisher wurden die Rahmenbedingungen der europäischen und österreichischen entwicklungspolitischen Inlandsarbeit dargelegt und repräsentativ auf vier pädagogische Konzepte, die der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit naheliegen, eingegangen. Diese Bildungskonzepte wurden anhand ihrer historischen Entwicklung, Inhalte, Ziele, Methoden, Kompetenzen und Zielgruppen erarbeitet. Im Folgenden werden nun zehn Dokumente (fünf auf europäischer und fünf auf österreichischer Ebene), die die Programmatik der im Rahmen der öffentlichen EZA geförderten entwicklungsbezogenen Inlandsarbeit vorgeben, auf ihr Bildungsverständnis hin analysiert. Die Analyse greift zum einen auf die Kategorien zurück, welche zur Erarbeitung der pädagogischen Konzepte dienten, zum anderen werden Fragen gestellt, die Rückschlüsse auf die Positionierung der entwicklungsbezogenen Bildung und ihre Bedeutung für die Inlandsarbeit zulassen.

Jeder der vorliegenden Texte wird zunächst einzeln behandelt. Die Dokumente werden dabei in den Kontext ihres Entstehungshintergrundes gestellt und inhaltlich zusammengefasst. Um die Forschungsfrage nach dem in den Dokumenten vorherrschenden Bildungsverständnis zu beantworten, werden folglich an jeden Text die folgenden Detailfragen gestellt:

- Welcher **Terminologie(n)** in Bezug auf Bildung bedient sich das Dokument?
- Auf welche Teile der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bezieht sich das Dokument? Wie wird Bildung darin positioniert? (**Positionierung**)
- Welcher **Bildungsbegriff** wird verwendet und wie wird Bildung definiert?
- Welche **Bildungskonzepte** werden angesprochen bzw. kann ein Bezug zu einem oder mehreren der vorgestellten pädagogischen Konzepte hergestellt werden?
- Warum ist entwicklungsbezogene Bildung wichtig und welche **Ziele** sollen damit erreicht werden?
- Welche **Methoden** zur Umsetzung werden vorgeschlagen?
- Wer wird als **Akteur(e)** entwicklungspolitischer Bildung angesehen? Welche **Zielgruppe(n)** werden angesprochen?
- Welche **Themen und Werte** werden im Dokument genannt, denen auch in den vorgestellten Bildungskonzepten Wichtigkeit eingeräumt wird?
- Worin liegen eventuelle auffällige **Defizite** der Dokumente?

Durch die Beantwortung dieser Fragen soll eine für das Thema dieser Arbeit relevante Zusammenfassung der jeweiligen Dokumente möglich gemacht werden, welche in einem zusammenführenden Fazit die Beantwortung der Forschungsfragen ermöglicht.

5. Analyse der Programmatik: Europäische Ebene

5.1. Rat der Europäischen Union: Council Resolution on development education and raising European public awareness of development cooperation (2001)

Kontext

Am 26. Oktober 2001 leitete die Arbeitsgruppe Development Cooperation ein Diskussionspapier zum Thema „Development Education“ an den COREPER weiter, welcher dieses wiederum dem Development Council unter dem Titel *Council Resolution on development education and raising European public awareness of development education* zur Verabschiedung vorlegte.

Inhalte

Ausgangspunkt des Papiers ist die globale Interdependenz unserer Gesellschaft, auf welche mit entwicklungsbezogener Bildung und Informationsarbeit (im Papier: *development education and information*) reagiert wird. Die Ziele der entwicklungsbezogenen Bildung sind dabei, das Gefühl der internationalen Solidarität zu stärken, eine interkulturelle Gesellschaft in Europa zu etablieren, nachhaltige Entwicklung zu bezwecken und das Bewusstsein für die Unterstützung von öffentlichen Geldern, die für die Entwicklungszusammenarbeit eingesetzt werden, zu formen. Die Realisierung dieser Zielsetzungen liegt dabei in der Verantwortung der Mitgliedsstaaten. (Rat der Europäischen Union 2001: 2)

Die genannten Ziele sollen durch eine stärkere Zusammenarbeit unterschiedlicher Sektoren erreicht werden. Als Akteure werden NGOs, Schulen, Universitäten, Erwachsenenbildung, „Training for Trainers“, audiovisuelle Medien, die Presse, Verbände und Jugendbewegungen genannt. Vor allem NGOs sollen in ihrer Arbeit weiterhin von der Kommission und den Mitgliedsstaaten unterstützt werden. (ebd. 2) Weiters wird zum Austausch zwischen den Regierungen und den zivilgesellschaftlichen Akteuren angeregt. (ebd. 3)

Als effektives Mittel der entwicklungsbezogenen Bildung wird das Prinzip „Fair Trade“ hervorgehoben. Diese Idee soll weiterentwickelt und unterstützt werden. (ebd 2)

In dem Papier wird die Evaluation sowohl der entwicklungsbezogenen und Bewusstseinsbildung im Zuge der NGO Kofinanzierung der EU als auch der Kommunikationsmittel, die zur Information über die Entwicklungszusammenarbeit der Kommission aufgewendet werden, gefordert. Meinungsumfragen werden als wichtiges

Werkzeug zur Effizienzsteigerung der entwicklungsbezogenen Bildung gesehen. Dadurch sollen Methoden hinterfragt bzw. neue Synergien definiert werden. (ebd. 3)

Analyse

Als Terminologien werden in der Resolution *development education* und *awareness raising* gewählt. *Development education* – im Folgenden als *entwicklungsbezogene Bildung* übersetzt – stellt dabei einen offenen Bildungsbegriff dar, wobei kein konkretes anzuwendendes Bildungskonzept spezifiziert wird.

Der Ausgangspunkt, der *entwicklungsbezogene Bildung* notwendig macht, ist die durch die Globalisierung hervorgerufene „globale Interdependenz“ (ebd. 2). Die Bildungsmaßnahmen sollen dazu dienen, die internationale Solidarität zu stärken und interkulturelle Gesellschaften möglich zu machen. Letztlich soll auch das Verständnis für die staatlichen Ausgaben für die Entwicklungszusammenarbeit geschaffen werden, wodurch ein werbender Faktor im Sinne von Öffentlichkeits- und Informationsarbeit Eingang in das Papier findet. An diesen Punkt knüpft auch der im Papier verwendete Begriff *awareness raising* an, der Bewusstseinsbildung für die staatliche EZA und deren Unterstützung von Seiten der Öffentlichkeit fördern soll. Die Teile der Inlandsarbeit, die das Papier nahelegt, sind demnach Bildung sowie Informationsarbeit über bzw. Öffentlichkeitsarbeit für die EZA.

Es liegt ein starker Fokus auf nationalstaatliche Bildungs- und Informationssysteme vor, wobei die Maßnahmen sich nicht nur auf die schulischen Bildungsstrukturen stützen, sondern durchaus zivilgesellschaftliche Aktivitäten, Erwachsenenbildung und andere außerschulische Maßnahmen erwähnt werden. Die Möglichkeit, transnational zu agieren wird im Informations- und Erfahrungsaustausch gesehen. Die Rolle der Zivilgesellschaft wird zudem als zentral betont und die Kofinanzierung von in der EZA tätigen NGOs als wichtiger Faktor für die *entwicklungsbezogene Bildung* angesehen.

Als Zielgruppe wird die europäische Öffentlichkeit genannt, im Speziellen die Öffentlichkeit der damaligen Kandidatenländer, deren Bewusstsein hinsichtlich der Wichtigkeit, sowohl die internationale Solidarität zu unterstützen als auch die Armut in der Welt zu bekämpfen, gestärkt werden soll. (ebd. 3)

Trotz der umfassenden Zielvorgaben bleibt das Papier konkrete Methoden und Inhalte der Bildungsmaßnahmen schuldig. Der hohe Anspruch an *entwicklungsbezogene Bildung* wird nicht mit konkreten Vorschlägen zur Realisierung untermauert. Es ist zudem nicht vorgesehen, dass Entwicklungsländer in der Erarbeitung der Inhalte der entwicklungsbezogenen Bildung und Informationsarbeit involviert sind, was wiederum dem

globalen Postulat widerspricht. Somit handelt es sich um programmatische Anstöße „von Europa für Europa“. Ebenso werden keine Aussagen über die benötigten Ressourcen getroffen.

Nachhaltigkeit und Interkulturalität stellen Zielsetzungen dar, die einen Rückschluss auf die einzusetzenden Bildungskonzepte zulassen, jedoch wird kein pädagogisches Konzept explizit angesprochen.

5.2. North-South Centre: European Strategy Framework. For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015. (The “Maastricht Global Education Declaration”) (2002)

Kontext

Die *Maastricht Global Education Declaration* war das Resultat eines Kongresses zum Thema *Global Education*, der von 15. bis 17. November 2002 in Maastricht stattfand. TeilnehmerInnen des Kongresses waren ParlamentarierInnen, Regierungen, lokale und regionale VertreterInnen und zivilgesellschaftliche Organisationen der Mitgliedsstaaten des Europarates. Der Kongress fand zur Nachbearbeitung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung und als Vorbereitung für die *UN-Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung* statt und enthält Richtlinien zur Verbesserung und Verstärkung des *Globalen Lernens* in Europa bis 2015. Die Maastrichter Deklaration setzte einen international anerkannten Standard für den Diskurs zu *Globalem Lernen* und rief den Peer Review Prozess ins Leben. (Hartmeyer 2012: 83) In Kapitel 5.3. wird der zu Österreichs Strukturen des Globalen Lernens erstellte Review behandelt.

Inhalt

Die Deklaration legt eingangs die dem Papier zugrunde liegende Definition von *Global Education* dar: “Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all.” (North-South Centre of the Council of Europe 2002: 2) Dabei wird spezifiziert, dass *Global Education* die Konzepte „Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education” umfasst und somit die globalen Dimensionen der “Education for Citizenship”. (North-South Centre of the Council of Europe 2002: 2)

Der Kongress stellt fest, dass globale Ungleichheiten existieren und menschliche Grundbedürfnisse noch nicht befriedigt werden, wozu unter anderem das Recht auf Bildung zählt. Informierte BürgerInnen sind Bestandteil eines Dialogs mit ihren gewählten Vertretern und somit Voraussetzung für demokratische Prozesse. Eine notwendige grundlegende Veränderung unseres Produktions- sowie Konsumverhaltens, die für eine nachhaltige Entwicklung notwendig ist, kann nur stattfinden, wenn BürgerInnen Zugang zu adäquaten Informationen haben und die Notwendigkeit für Handeln sehen. Die Gender-Komponente darf dabei nicht außer Acht gelassen werden. (ebd. 3)

Auch in diesem Dokument wird die Multikulturalität Europas anerkannt, sowie die zunehmende Globalisierung der Welt, deren grenzübergreifenden Problemen mit gemeinsamen, multilateralen politischen Maßnahmen begegnet werden muss. (ebd. 3) Herausforderungen an die internationale Solidarität müssen entschlossen angegangen werden. Wissen und Fähigkeiten, um die Weltgesellschaft, in der wir leben, zu verstehen, an ihr teilzunehmen und kritisch in ihr zu interagieren, sollen durch *Global Education* erlangt werden. Dadurch soll auch die Unterstützung für öffentliche Ausgaben für die Entwicklungszusammenarbeit hergestellt werden. Hier wird von einer Bildung gesprochen, die eine aktive „local, national and global citizenship“, sowie nachhaltige Lebensstile fördert. (ebd. 3)

Als Methode soll aktives Lernen und die Förderung von Reflexion angewandt werden, wobei eine aktive Teilnahme der Lernenden und der Lehrenden gefragt ist. Diversität und Respekt für andere soll hierbei gefördert werden, wobei Entscheidungen im jeweils eigenen Lebensumfeld in Bezug auf den globalen Kontext gefällt werden sollen. (ebd. 4)

Schlussfolgerungen daraus ergeben die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit und Koordination zwischen internationalen, regionalen und lokalen Akteuren, auf allen Ebenen der politischen Akteure sowie der Zivilgesellschaft. Diverse relevante Ministerien werden dazu angehalten, die Integration der *Global Education* in formellen und informellen Bildungsinstitutionen zu fördern. Dabei soll die Kooperation zwischen Nord und Süd, ebenso wie zwischen Ost und West verstärkt werden. (ebd. 4)

Die Ziele der Deklaration liegen darin, den Prozess der Definition von *Global Education* voranzutreiben, sowie sicherzugehen, dass eine Fülle an Erfahrungen und Perspektiven in den Prozess miteinbezogen werden. Nationale Aktionspläne zum Zieldatum der Millennium Development Goals sollen entworfen werden, wobei mehr Ausgaben für Global Education auf nationaler sowie internationaler Ebene gefordert werden. Die Perspektiven der *Global Education* sollen auf allen Ebenen der Bildungssysteme implementiert werden. Zudem soll der Aufbau von regionalen, europäischen und internationalen Netzwerken zwischen Politik und Praxis gefördert werden, sowie die Umsetzbarkeit eines peer monitoring/peer support Programmes getestet werden.

Abschließend wird betont, dass die Beteiligten des Kongresses einen kontinuierlichen Dialog mit dem Süden über die Form und Inhalte von *Global Education* führen werden.

Im Appendix wird dargelegt, dass die Deklaration auf vorangegangenen Konferenzen und Dokumenten fußt und somit auch die Stränge unterschiedlicher Organisationen miteinander verbindet. Inkludiert werden der Europarat, die UN und ihre Unterorganisationen UNCED, UNECE und UNESCO, sowie die EU und höhere Bildungseinrichtungen.

Analyse

Die Maastricht-Deklaration bedient sich der Terminologie *Global Education*, welche per definitionem die Menschen zur „critical global democratic citizenship“ (ebd. 2) befähigen und in der Folge zu Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Gleichheit und Menschenrechte für alle führen soll.

Die Nennung von den Bildungskonzepten entwicklungsbezogene Bildung, Menschenrechtsbildung, Bildung für Nachhaltigkeit, Friedenserziehung und Konfliktprevention, sowie interkulturelle Bildung und die globalen Dimensionen von Education for Citizenship, welche der *Global Education* in diesem Dokument zugeordnet werden, deuten auf ein „breite[s], inklusive[s] Konzept von Global Education“ (Wintersteiner 2013: 23) hin.

Hinsichtlich der in diesem Dokument behandelten Teile der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit kann festgestellt werden, dass ausschließlich die Bildungssparte der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit behandelt wird, das heißt folglich Öffentlichkeits- und Informationsarbeit, sowie Kampagnen, Lobbying, Fundraising bzw. Advocacy nicht

angesprochen werden. Allerdings wird erwähnt, dass *Global Education* ein essentielles Mittel ist, um die öffentliche Unterstützung für staatliche Ausgaben für die EZA zu gewinnen.

In die Entwicklung von nationalstaatlichen Strategien sollen alle politischen und zivilgesellschaftlichen Ebenen, sowie Politik und Praxis miteinbezogen werden, wobei wiederum ein Austausch zwischen lokalen, regionalen und internationalen Akteuren stattfinden, sowie das Konzept des „peer monitoring/peer support“ als neues Evaluierungstool entwickelt werden soll. Auch der Prozess der Strategieentwicklung und deren Evaluierung ist somit inklusiv und ganzheitlich.

Stattfinden soll *Global Education* sowohl auf allen Ebenen des formellen als auch informellen Bildungssystems, wobei hierbei außerschulische Bildungsangebote nicht explizit genannt werden. Ebenso wird die Zielgruppe nicht ausdrücklich definiert.

Als Methode soll aktives Lernen und die Förderung von Reflexion angewandt werden, wobei eine aktive Teilnahme der Lernenden und der Lehrenden gefragt ist. Diversität und Respekt für andere soll hierbei gefördert werden, wobei Entscheidungen im jeweils eigenen Lebensumfeld in Bezug auf den globalen Kontext gefällt werden sollen. (ebd. 4)

Das Ziel einer Welt der Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Nachhaltigkeit und Menschenrechte sowie die Anerkennung der Multikulturalität Europas und der grenzüberschreitenden Probleme, die mit der Globalisierung einhergehen, decken die zugrundeliegenden Kernthemen des Globalen Lernens, der Friedenserziehung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des interkulturellen Lernens ab.

Die Maastrichter Erklärung stellt eine wertvolle Richtlinie für die entwicklungsbezogene Bildung dar, da sie eine integrative Definition von Bildung heranzieht und alle bisherigen programmatischen Errungenschaften diverser internationaler und europäischer bildungspolitischer Ebenen mit einschließt. (Trisch 2005: 46) Wegweisend ist auch, dass *Global Education* hierbei nicht als europäisches Konzept entwickelt wird, sondern in einem globalen Dialog unter Einbeziehung des sogenannten Südens über Art und Inhalt von *Global Education* entsteht. (Wintersteiner 2013: 23)

Die Deklaration erhebt nicht den Anspruch, konkrete inhaltliche bzw. methodologische Maßnahmen anzubieten. Sie bietet jedoch Vorschläge zur Verbesserung der Strukturen von *Global Education* und ruft zu einer besseren internationalen und sektorübergreifenden Zusammenarbeit auf. Entscheidendes konkretes Resultat der Deklaration ist die Umsetzung des Peer Review Prozesses, welcher im folgenden Kapitel analysiert wird.

5.3. North-South Centre: Global Education in Austria. The European Global Education Peer Review Process. National Report on Austria (2006)

Kontext

Der Peer Review Process kann als Implementierung einer der empfohlenen Maßnahmen in der *Maastricht Global Education Declaration* gesehen werden, die die Umsetzung eines „peer monitoring/peer support“-Programms vorsieht. (North-South Centre of the Council of Europe 2002: 5) Ein Team bestehend aus vier internationalen ExpertInnen des Globalen Lernens sowie einer Vertretung des Sekretariats des North-South Centre war an diesem Peer Review Prozess in Österreich beteiligt. Die Experten agieren in ihrem Selbstverständnis als „critical friends“. (Hartmeyer 2012: 84) Sie arbeiteten auf österreichischer Seite mit Vertretern des Außen-, Unterrichts-, Wissenschafts- und Umweltministeriums, der ADA, KommEnt, der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen und NGOs zusammen, wobei die Strategiegruppe als „key national partner“ (North-South Centre of the Council of Europe 2006: 7) bezeichnet wird. Finanziert wurde der Peer Review Prozess durch eine Korbfinanzierung der Mitgliedsstaaten des North-South Centre. In einem längeren Prozess konnte man den aktuellen Stand und Perspektiven für die Zukunft des *Globalen Lernens* in Österreich herausarbeiten. (ebd. 9) Das Ziel des Reports war es, den Dialog über *Globales Lernen* aufrechtzuerhalten, sowie die Verbesserung seiner Rahmenbedingungen herbeizuführen. Der Peer Review Prozess insgesamt ist ein wichtiges Mittel zur Verbesserung nationaler Strategien sowie um die nationalen Erfahrungen international auszutauschen, komparative Analysen möglich zu machen und dadurch Verbesserungen herbeizuführen. Die Erfahrungen in Österreich sollten als Beispiel für andere in dieses Feld involvierte Akteure fungieren. (ebd. 10, 14)

Inhalt

Im Peer Review Report findet der Überbegriff *Global Education* Verwendung, welcher hier wie bei Hartmeyer (2012: 84) als *Globales Lernen* ins Deutsche übersetzt werden soll. (North-South Centre of the Council of Europe 2006: 33) Es wird im Dokument wortwörtlich auf die bereits dargelegte Definition der *Maastricht Global Education Declaration* zurückgegriffen (siehe Kapitel 5.2). (ebd. 13)

Eingangs wird zusammenfassend eine starke Tradition des *Globalen Lernens* in Österreich konstatiert, welche sich in einer großen Bandbreite an involvierten Organisationen, Initiativen und Projekten im formellen und informellen Bildungsbereich sowie in der Zivilgesellschaft zeigt. (ebd. 9) Beklagt werden Einsparungen von Seiten des öffentlichen Sektors. Allerdings werden durch eine Zusammenarbeit von NGOs, staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren innovative Schritte ermöglicht, wie beispielsweise die Gründung der Strategieguppe Globales Lernen. (ebd. 9)

Empfohlen wird die Entwicklung einer nationalen Strategie für *Globales Lernen*, welche u.a. die Koordination zwischen den unterschiedlichen involvierten Akteuren verbessern sollte. Die Etablierung einer langfristigen Finanzierungsstrategie wird ebenso als notwendig angesehen, wobei vorgeschlagen wird, dass bei einer Erhöhung der ODA, der Anteil der Ausgaben für *Globales Lernen* äquivalent erhöht werden soll. (ebd. 10)

Im Bericht wird weiters festgestellt, dass ein Mangel an politischer Debatte über Entwicklungsfragen und Globalisierung vorherrscht, dass jedoch im Gegenzug eine ausgeprägte politische und intellektuelle Diskussion über Bildung, Bildungsziele und die globale Dimension von Bildung existiert. (ebd. 19) Es wird kritisiert, dass dem *Globalen Lernen* in den Dreijahresprogrammen der österreichischen EZA nicht viel Raum geboten wird und zu wenig Dialog mit NGOs und der Zivilgesellschaft stattfindet. (ebd. 24) Die Bemühungen im Bereich *Bildung für nachhaltige Entwicklung* werden jedoch positiv hervorgehoben und als gut im Curriculum präsentiert bewertet. (ebd. 25)

Bezugnehmend auf das formelle Bildungssystem wird konstatiert, dass das Unterrichtsministerium der Meinung ist, dass *Globales Lernen* nicht explizit im Lehrplan erwähnt werden muss. (ebd. 33) Auf Volksschullevel konzentriert sich die Programmatik beispielsweise auf die Wichtigkeit der Entwicklung für Menschlichkeit, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit sowie umweltbezogenes Bewusstsein. Globale Gerechtigkeit ist somit ein zentrales Thema der Bildung auf Grundschulniveau, wobei die Verantwortung stark bei der Lehrkraft liegt. In der Sekundarstufe liegt die Gewichtung auf der Förderung von selbstständigem Denken und kritischer Reflexion. Das Erlernen von Sprachen wird als Mittel

des *Interkulturellen Lernens* angesehen. (ebd. 33f.) Auf der Primär- wie auf Sekundärstufe wird *Globales Lernen* somit nicht explizit im Curriculum erwähnt. Auf tertiärem Level finden der Studiengang Internationale Entwicklung der Universität Wien und das Global Studies Programm der Karl Franzens Universität Graz lobende Erwähnung. (ebd. 36f.) Probleme stellt der Peer Review in der fehlenden Strategie für *Globales Lernen* von Seiten des Bildungsministeriums, sowie im Fehlen von Lehrerausbildung in diesem Bereich fest. (ebd. 38f.)

Im informellen Bildungsbereich bzw. der Zivilgesellschaft stellt der Bericht eine große Vielfalt an Initiativen fest. (ebd. 43) Als strategisch-koordinierende Initiativen werden KommEnt, AGEZ, NGDOs (Non-Governmental Development Organisations) und das Paolo Freire Zentrum erwähnt, als bildungsbezogene Ressourcen und Support-Services BAOBAB, Südwind, das Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte, der kirchliche NGO-Sektor und die ÖFSE. Der Bericht sieht das Interesse der NGDOs eher in Informationskampagnen, welche unmittelbare Resultate zeigen, als in der Langzeitperspektive von Bildungsergebnissen. (ebd. 44f.) Die Initiativen präsentieren eine große Diversität an Themen, welche aufrecht erhalten werden sollte. Allerdings ist dabei noch Raum für eine bessere Koordination der Initiativen. (ebd. 56)

Zusammenfassend schließt der Bericht damit, dass eine nationale Strategie für *Globales Lernen* entwickelt werden müsse, in deren Entwicklungsprozess die Strategiegruppe Globales Lernen unter Einbeziehung aller Schlüssel-Stakeholders eine zentrale Rolle spielen sollte. (ebd. 61f.) Die inter- und innerministerielle Koordination – so sie auch nicht einfach zu erzielen ist – könnte verbessert werden. (ebd. 64) Die Finanzierung *Globalen Lernens* sollte nicht nur erhöht sondern auch längerfristig planbar gemacht werden. (ebd. 63f.) Die Aufnahme von *Globalen Lernen* in die Schulcurricula wird ebenso empfohlen. (ebd. 65)

Analyse

Die Definition von *Global Education* bzw. *Globalem Lernen* im Peer Review Report wurde von der *Maastricht Global Education Declaration* übernommen und ist demnach ebenso breit und inklusiv angelegt, zumal viele pädagogische Offerte, die Globalität als zentrales Thema behandeln, ihr zugeordnet werden. (ebd. 13)

Das *Globale Lernen* ist im Peer Review als pädagogisches Konzept dominant. *Interkulturelles Lernen* durch das Erlernen von Fremdsprachen als Mittel zur besseren Kommunikation findet Erwähnung, ebenso werden Frieden und Gerechtigkeit als zentrale Themen im Curriculum

erwähnt, was einen starken Bezug zu den Themen der vorgestellten Bildungskonzepte herstellt. Des Weiteren werden Projekte zu *Education for Global Citizenship* im Bericht erwähnt.

Globales Lernen wird durchaus als Teil der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit gesehen. Die Finanzierung für entsprechende Programme stammt aus dem österreichischen EZA Budget. Die Analyse bietet eine umfassende Auflistung der im Feld tätigen Akteure, welche sowohl staatliche (auf nationaler wie auf Länderebene) als auch zivilgesellschaftliche Akteure sowie Akteure in formellen und informellen Bildungsbereichen inkludiert. NGOs in Österreich werden nur im entfernten Sinne als im Feld des *Globalen Lernens* involviert eingestuft. Informationskampagnen von NGOs werden als Mittel, unmittelbare Resultate zu erzielen, angesehen, während Resultate durch Bildung als langfristiger bewertet werden. (ebd. 44f.) Kampagnen, Workshops und Ausstellungen (hier wird als Beispiel Südwind genannt) werden auch als Beiträge zum *Globalen Lernen* gesehen. (ebd. 47)

Als Zielgruppe der Initiativen *Globalen Lernens* werden wiederholt die Lehrenden genannt. Hier gab es beispielsweise in den Jahren 2006 und 2007 ein Pilotseminar zu dem Thema. (ebd. 33) Grund für die Fokussierung auf Maßnahmen für Lehrende ist jener, dass die Integration der pädagogischen Inhalte und Methoden des *Globalen Lernens* in den Schulalltag stark vom persönlichen Engagement der Lehrpersonen abhängt. Die Anwendung des Konzeptes in der Praxis ist also nicht obligatorisch, eine Verankerung auf breiter Basis demnach schwer umsetzbar. Bei der Setzung des Schwerpunktes auf die Sensibilisierung und Ausbildung der Lehrenden wird am naheliegendsten Anknüpfungspunkt zu einer konkreten Umsetzung angesetzt.

Mit diesem Bericht wurde Österreich eine ausführliche Analyse der Strukturen und Akteure *Globalen Lernens* in Österreich vorgelegt. Durch den Blick von außen konnten einige Defizite der Strukturen sichtbar gemacht werden und konkrete Empfehlungen zur Stärkung von *Globalen Lernen* in Österreich gemacht werden. Neben der Frage nach der Langzeitfinanzierung von Projekten, wurde beispielsweise auch die Entwicklung einer nationalen Strategie für *Globales Lernen* empfohlen. Eine solche wurde in der Folge tatsächlich von der Strategiegruppe *Globales Lernen* im Jahr 2009 erstellt (siehe Kapitel 6.3).

Der Bericht liefert starke Empfehlungen zur Verbesserung der Strukturen, jedoch wird auf die konkrete Definition, Inhalte und Vermittlungsmethoden kaum eingegangen. Ebenso wird entgegen der *Maastricht Global Education Declaration* die fehlende Einbindung der sogenannten Entwicklungsländer nicht zum Thema gemacht.

5.4. Europäische Kommission: Der Europäische Konsens über die Entwicklungspolitik. Der Beitrag der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit (2007)

Kontext

Der Europäische Konsens über die Entwicklungspolitik: der Beitrag der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit ist ein Schritt zur Umsetzung des *Europäischen Konsens über die Entwicklungspolitik*. In diesem heißt es, dass „die EU der Bildungsarbeit im Entwicklungsbereich und der entsprechenden Sensibilisierung der EU-Bürger besondere Aufmerksamkeit widmen“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2006: 4) wird. Das vorliegende Dokument soll den Rahmen für lokale, regionale, nationale und europäische Strategien bilden. (Europäische Kommission 2007: 2) Verfasst wurde es von einer Reihe an Organisationen, die im Bereich Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Entwicklungsbereich tätig sind: Neben der Europäischen Kommission und dem EU Parlament unter anderem auch das Global Education Network Europe (GENE), das Nord-Süd-Zentrum des Europarats, das OECD Development Centre und zahlreiche mit Entwicklungspolitik betraute staatliche Einrichtungen der einzelnen Mitgliedsstaaten. (ebd. 2)

Inhalt

Die globalen Thematiken im Entwicklungsbereich, mit denen sich die EU befasst, sind grob in die vier Themenfelder Wirtschaftsbeziehungen, soziale und kulturelle Beziehungen, Beziehungen zur natürlichen Umwelt und politische Beziehungen eingeteilt. Diese werden wiederum in spezifischere Unterthemen aufgegliedert, wie beispielsweise die Bekämpfung von Armut, die Achtung der Menschenrechte, den Erhalt der nachhaltigen Umwelt und die Schaffung von Voraussetzungen zur Teilhabe der Öffentlichkeit an entwicklungspolitischen Entscheidungsprozessen. (ebd. 4)

Aktivitäten der *entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit* sollen die Sensibilisierung, das Interesse und die Mitwirkung im entwicklungspolitischen Bereich in der

gesamten EU fördern und durch Fragen der globalen Entwicklung kritisches Verständnis, Kompetenzen, Werte (Solidarität, Toleranz, Integration, Menschenrechte, Demokratie) und neue Einstellungen bewirken. Zudem soll durch diese Maßnahmen die Unterstützung von Seiten der Öffentlichkeit für die Entwicklungspolitik gestärkt werden. NGOs, Organisationen der Zivilgesellschaft und staatlichen Akteuren werden in der *entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit* die wichtigsten Rollen beigemessen. Dabei sind jedoch nicht nur Akteure angesprochen, die bereits in dem Feld tätig sind, sondern auch jene, die in ihrer Rolle im Bereich internationale Entwicklung und Bildung zur Reichweite der Maßnahmen beitragen können. Bestehende Strukturen der formellen und informellen Bildung und sämtliche geeigneten didaktischen und pädagogischen Konzepte sollen für die *entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit* hinzugezogen werden. (ebd. 5f.)

Im Kontext der *Einen Welt* trägt die *entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit* zur Bekämpfung von globaler Armut und Förderung von nachhaltiger Entwicklung bei. Dabei soll in einem Prozess lebenslangen Lernens jedem/r BürgerIn die Relevanz des/der Einzelnen im globalen Zusammenhang und damit seine/ihre Rechte und Pflichten vermittelt werden. Die Arbeit dient dazu, das Bewusstsein und das kritische Verständnis der europäischen Öffentlichkeit hinsichtlich der zentralen Themen Armut und nachhaltige Entwicklung zu bilden und dadurch Engagement und Teilhabe zu bewirken. (ebd. 7)

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteuren auf nationaler und europäischer Ebene ist ein zentrales Anliegen des Papiers. (ebd. 8) Aufgrund der zahlreichen unterschiedlichen Programme im Bereich *entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit* gestaltet sich eine Koordinierung auf europäischer Ebene schwierig, weshalb dieser Punkt proaktiv verfolgt werden soll. (ebd. 12) Durch Evaluierungsberichte sollen die Erfahrungen der Programme ausgetauscht werden, um Verbesserungen der Praxis herbeizuführen (ebd. 10), wobei quantitative Erhebungen hierbei nicht als aussagekräftig erachtet werden. (ebd. 14) Außerdem soll ein „echter Dialog [...] mit dem Süden“ (ebd. 13f.) stattfinden.

Es wird besonders hervorgehoben, dass *entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit* nicht dazu dient „die Öffentlichkeit zur Unterstützung bestimmter Entwicklungsmaßnahmen oder Organisationen aufzurufen. Es geht weder um Wohltätigkeit noch um Werbung für bestimmte Organisationen“ (ebd. 10).

Der Rahmen ist längerfristig angelegt und zielt nicht auf die ledigliche Sensibilisierung für gewisse Themen ab, sondern möchte die einzelnen Themen „in den umfassenderen Kontext gestellt“ sehen. (ebd. 12f.)

Das Papier schließt mit Empfehlungen an die Europäischen Organe, die Mitgliedsstaaten und deren lokale und regionale Gebietskörperschaften, sowie an die Zivilgesellschaft. (ebd. 16ff.)

Analyse

Das Dokument bedient sich der Terminologie *entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit* und wählt somit einen breiten Begriff der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, welcher unter anderem die Bildungsarbeit an Schulen und Universitäten, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, sowie Informations- und Öffentlichkeitskampagnen und Advocacy einschließt. Es handelt sich also um unterschiedliche Maßnahmen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit, die kritisches Bewusstsein für entwicklungspolitische Themen in der breiten Öffentlichkeit herbeiführen sollen. Es wird zudem betont, dass das Ziel nicht die Unterstützung konkreter Entwicklungsmaßnahmen oder -organisationen ist und es weder um Wohltätigkeit noch um Werbung geht. (ebd. 10) Daraus lässt sich schließen, dass in diesem Verständnis die Inlandsarbeit nicht dem Zwecke der EZA des Landes dient, sondern für sich stehend sensibilisieren und kritisches Bewusstsein bilden soll.

Ziel des Arbeitsfeldes *entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit* ist die Förderung von Sensibilisierung, Interesse und Mitwirkung der europäischen Öffentlichkeit im entwicklungspolitischen Bereich. (ebd. 5) Durch die Beschäftigung mit Fragen der globalen Entwicklung sollen sowohl kritisches Verständnis, als auch Kompetenzen und Werte geformt werden. Wiederholt wird betont, dass Maßnahmen in diesem Bereich ultimativ dazu beitragen sollen, Armutsbekämpfung und nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. Durch *entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit* sollen die EU-BürgerInnen für die Problematiken der Globalisierung und der zunehmenden globale Interdependenz sensibilisiert werden und zu einer aktiven Teilhabe bewegt werden.

Das Dokument spannt den Bogen thematisch grob über fast alle Themen, die in den eingangs beschriebenen Bildungskonzepten behandelt werden, u.a. Menschenrechte, nachhaltiger Umgang mit der Umwelt, das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft und

Weltbürgertum. (ebd. 4) Folglich wird in dem Dokument dazu aufgefordert, mit den bereits vorhandenen Bildungskonzepten „Erziehung zu aktivem Bürgertum, zu Antirassismus, Umweltschutz und nachhaltiger Entwicklung, Geschlechtergleichstellung, globales Lernen, Menschenrechtserziehung, interkulturelle und multikulturelle Erziehung, partizipatives Lernen und Handeln sowie Friedenserziehung“ (ebd. 9) gemeinsame Themen zu entwickeln. Es wird demnach nicht ein einzelnes pädagogisches Konzept zur Umsetzung vorgeschlagen, sondern empfohlen, Synergien zwischen den genannten Konzepten, die sich mit dem Themengebiet Globalität befassen, zu bilden. Thematisch lässt die Betonung von nachhaltiger Entwicklung auf der einen Seite auf eine Tendenz zur *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* schließen, zum anderen wird an die Rechte und Pflichten der BürgerInnen appelliert, was auf ein Bildungsverständnis, das der *Global Citizenship Education* nahesteht, hindeutet. Auf die Methoden der angeführten Bildungskonzepte wird jedoch nicht eingegangen.

Der Fokus liegt demnach weniger auf der Benennung von didaktischen und methodologischen Umsetzungsmöglichkeiten, als darauf, wie die partnerschaftliche Zusammenarbeit von unterschiedlichen Organisationen und Ebenen – genannt werden die individuelle, lokale, nationale, europäische und globale Ebene (ebd. 7) – gebündelt und verbessert werden kann, wofür auch konkrete Maßnahmen angeführt werden.

Als Zielgruppe werden „alle Menschen in Europa“ (ebd. 11) genannt. Die europäische Öffentlichkeit ist dabei nicht nur Zielgruppe, sondern auch wichtiger Akteur der *entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit*. In erster Linie dient der strategische Rahmen jenen Organisationen, Behörden, Institutionen, der Presse und den EntscheidungsträgerInnen, die sich vor allem bereits mit dem formellen, aber auch informellen Bildungsbereich beschäftigen. (ebd. 11) Konkret werden NGOs, die Zivilgesellschaft und staatliche Akteure genannt, wobei eine Erschließung neuer Akteure für diesen Bereich angeregt wird, zumal im Dokument auch Akteure, die sich noch nicht in diesem Bereich engagieren, aber in ihrer Funktion zur internationalen Entwicklung und Bildung in Europa beitragen können, angesprochen werden.

Bei allem Fokus auf die kooperativen Verbesserungsmöglichkeiten und die Zusammenarbeit auf allen Ebenen, wird auch der Dialog „mit den Akteuren im Süden“ als wichtige Komponente und Beispiel für Good Practice angeführt. Dieser Dialog soll dazu beitragen, dass Verständnis der *Einen Welt* zu formen, wobei ein wichtiger Leitgedanke des Konsenses

die Rolle jedes/r Einzelnen in den globalen Prozessen darstellt, ebenso wie die Auswirkungen, die das lokale Handeln auf globale Zusammenhänge haben kann.

Auffällig ist, dass in der deutschen Übersetzung nicht auf geschlechterneutrale Sprache geachtet wird, was im Widerspruch zu der Betonung von geschlechtlicher Gleichstellung steht. Die Dichotomie von „Nord/Süd“ kommt in dem Papier prominent vor, wobei gerade diese Aufspaltung der *Einen Welt* an manchen Stellen kritisiert wird. An diesen Stellen wird der „Süden“ unter Anführungszeichen gesetzt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dieses Dokument einen Impakt im Bereich der Verbesserung der Koordination innerhalb der EU, aber auch zwischen den unterschiedlichen Akteuren in den Mitgliedsstaaten zu erreichen versucht. Die Inhalte und Methoden der vorgeschlagenen Bildungskonzepte werden hierbei als gegeben angesehen.

5.5. Europäische Kommission: DEAR in Europe. Recommendations for future Interventions by the EC. Final Report of the Development Education & Awareness Raising Study (2010)

Kontext

Development Education and Awareness Raising (DEAR) ist eines der Themen, für welches das Development Co-operation Instrument (DCI) der Europäischen Union Finanzierung für Projekte an „Non-state actors and local authorities in development“ zur Verfügung stellt. (European Commission. EuropeAid. „How we finance? Development Cooperation Instrument. Non-state actors and local authorities in development“. Unter: <http://ec.europa.eu> [16.01.2014])

Die im Folgenden behandelte DEAR Studie wurde von der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben bzw. finanziert und von externen Consultants durchgeführt. Sie bietet einen Überblick und eine Analyse über die in den Jahren 2005 bis 2009 von der Kommission finanzierten Projekte, die Hauptakteure von DEAR ebenso wie Vorschläge, um der DEAR-Arbeit der Europäischen Kommission zusätzlichen Mehrwert zu verleihen. (Europäische Kommission 2010: 4)

In zwei Appendizes werden zum einen die bei der Studie angewendete Methodologie, ein Überblick über die konkreten Projekte und Informationen über die Hauptakteure geboten, zum anderen die Kernpunkte von DEAR in den jeweiligen Mitgliedsstaaten beleuchtet. (ebd. 8) Die folgende Analyse des Dokuments schließt aufgrund von Platzgründen diese Appendizes nicht mit ein, da die programmatischen Schlüsse für den Zweck dieser Arbeit aus dem Hauptteil der Studie gezogen werden können.

Inhalt

Der Bericht schickt gleich zu Beginn voraus, dass von der Europäischen Kommission ein verstärkt proaktives Verhalten in Bezug auf DEAR erwartet wird und sie sich nicht lediglich auf die Vergabe von finanziellen Zuwendungen stützen möge. Die Empfehlungen werden einerseits in externe Notwendigkeiten in der Beziehung zwischen der Kommission und anderen DEAR Akteuren wie u.a. den Mitgliedsstaaten und andererseits in interne Notwendigkeiten innerhalb der Kommission in Bezug auf DEAR aufgeteilt. Extern sieht der Bericht die Dringlichkeit, eine Policy und Strategie zu entwickeln und umzusetzen und aus bestehenden Ansätzen zu lernen. Ebenso sollte die Koordination zwischen der Kommission und anderen Initiativen gestärkt werden, vor allem aber nicht nur mit den Mitgliedsstaaten. Außerdem soll die eurozentristische Perspektive überwunden werden und Entwicklung als sowohl im „Norden“ als auch im „Süden“ stattfindend gesehen werden. Intern soll die Kommission besser über DEAR Aktivitäten in den Mitgliedsstaaten informiert sein. Der Antragsprozess für Finanzierungen soll zudem vereinfacht und transparenter gemacht werden. Und letzten Endes sollen Lernergebnisse aus den unterstützten Projekten gezogen werden und den Stakeholdern zur Verfügung gestellt werden. (ebd. 4f.)

Als übergeordnete Ziele für das DEAR Programm der Europäischen Kommission werden folgende Ziele empfohlen:

- a. to develop European citizens' awareness and critical understanding of the interdependent world and of their own role, responsibilities and lifestyles in relation to a globalised society; and
- b. to support their active engagement in local and global attempts to eradicate poverty, and promote justice, human rights, and sustainable ways of living. (ebd. 5)

Diese Ziele werden durch die folgenden 5 intermediären Ziele ergänzt, für welche wiederum operative Ziele vorgeschlagen werden:

- Developing coherence and coordination
- Stimulating learning and sharing learning
- Promoting a global perspective

- Operating a grants programme
- Managing DEAR within the EC (ebd. 9)

Der Bericht verortet Good Practices u.a. in Projektpartnerschaften, die auf die Bildung gemeinsamer Ansichten der Partner abzielen; in der Inklusion von „südlichen Perspektiven“ im Sinne von Auslandsaufenthalten und der Zusammenarbeit mit Experten aus dem sogenannten Süden; in Methoden, die sich auf Werte wie Empathie, Respekt vor kulturellen Unterschieden, die Verpflichtung zur sozialen Gerechtigkeit und den Glauben daran, dass Menschen etwas verändern können, stützen; in einem Rahmen, der einen nachhaltigen Impact im Sinne von langfristigem Engagement für ein Thema möglich macht; und nicht zuletzt im Konzept *Globales Lernen* (im Dokument: *Global Learning*), das sich auf die formale Bildung fokussiert und sich partizipativer und transformativer pädagogischer Konzepte bedient. (ebd. 11)

Des Weiteren werden unterschiedliche Definitionen und Konzepte von DEAR analysiert, die u.a. als „Global Education, Global Development Education, Global Learning, Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education“ bezeichnet werden (ebd. 11), und die „gemeinsamen Nenner“ wie folgt zusammengefasst:

- Ein kritisches Verständnis der globalen Interdependenz sowie der Herausforderungen im Bereich Entwicklung und Umwelt, die sich sowohl global als auch lokal ausdrücken, sowie der Machtverhältnisse und Fragestellungen nach Diversität/Identität wird vermittelt.
- Die Konzepte zielen darauf ab, die Menschen dazu zu befähigen, sich an öffentlichen Angelegenheiten zu beteiligen, die Zivilgesellschaft zu stärken und eine lebendige Demokratie zu schaffen im Sinne einer *Global Citizenship*
- Sie basieren auf Werten wie Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Inklusion, Menschenrechten, Solidarität und Respekt vor anderen als auch vor der Umwelt
- Der Ansatz des *Globalen Lernens* zielt darauf ab, die Kompetenzen der Lernenden durch partizipative und dialogorientierte Methoden zu stärken. Durch einen multiperspektivischen Ansatz werden die Lernenden dazu angeregt, ihre Rolle und Verantwortung in der Gesellschaft sowie ihre Werte zu reflektieren und nicht zuletzt selbst Teilhabe an den Entscheidungsprozessen zu üben.

- Der Kampagnen-/Advocacy-Ansatz sieht vor, konkrete Veränderungen im Verhalten der Individuen sowie Institutionen/Unternehmen herbeizuführen (ebd. 11)

Die größte Herausforderung wird darin gesehen, die eurozentristische Perspektive abzulegen. Die Programmatik wird von europäischen Akteuren geführt und bedient sich europäischer Konzepte und ExpertInnen. Der sogenannte Süden wird lediglich zu einem Objekt gemacht, während Europa das Subjekt von DEAR darstellt. (ebd. 12)

Weitere Herausforderungen für das DEAR Programm der Europäischen Kommission werden darin gesehen, dass die soziale und wirtschaftliche Situation in der EU und ihren Mitgliedsstaaten zu einem eher nach innen gewandten Blick führen könnte. Außerdem werden populistische Bewegungen als Bedrohung für Toleranz und Inklusion gesehen. Zudem liegt der Fokus von DEAR Initiativen oft auf der Bewerbung von Aid Policies und nicht darauf, kritisches, bürgerliches Engagement zu erzielen. DEAR soll nicht als Teilaspekt der Entwicklungszusammenarbeit gesehen werden. (ebd. 13f.)

Der Bericht stellt fest, dass der Terminus „Entwicklung“ an sich bereits viele unterschiedliche Definitionen hervorbringt, die teilweise umstritten sind bzw. gegensätzlich ausfallen können. Ebenso bedient sich „awareness of and education for development“ unterschiedlicher Interpretationen, die innerhalb der EU zwei Alternativen aufweisen: Entweder es handelt sich um Informationsarbeit über die Bestrebungen der EU und ihrer Mitgliedsstaaten in der Entwicklungszusammenarbeit mit dem Ziel, Unterstützung dafür hervorzurufen. Oder es geht darum, kritisches Engagement der europäischen BürgerInnen zu entwickeln, das sich eines breiteren Begriffs von Entwicklung bedient und die Beziehung zwischen der lokalen Lebenswelt und globalen Prozessen hervorhebt. Es wird festgestellt, dass die erste Alternative oft der Grund für Staaten war, sich in diesem Themenfeld zu engagieren, jedoch der Trend hin zu Alternative zwei geht, welcher im Bericht als der effektivere Weg im Umgang mit DEAR bewertet und empfohlen wird. (ebd. 15f.)

Die Rolle der Europäischen Kommission im DEAR Prozess wird in jener der Ermöglicherin und Unterstützerin gesehen, weniger darin Policies zu erstellen oder selbst Aktivitäten umzusetzen. (ebd. 16f.)

Betont wird, dass DEAR nicht um seiner selbst willen stattfindet, sondern zur Entwicklung sowie zur Bekämpfung von Armut weltweit beiträgt. (ebd. 17) Bezugnehmend auf den

Europäischen Konsens über die Entwicklungspolitik werden die Inhalte des Programms wie folgt zusammengefasst: Entwicklung, Entwicklungspolicy, Beziehungen zwischen „entwickelten“ und „Entwicklungsländern“, Probleme und Schwierigkeiten von Entwicklungsländern und ihren Völkern; Globalisierung und im Speziellen die soziale Dimension von Globalisierung. (ebd. 18) Daraus erschließen sich folgende Zielsetzungen:

- Erhöhtes öffentliches Bewusstsein für Entwicklung
- Öffentliches Engagement durch Bildung für Entwicklung
- Entwicklungspolicy verankern
- Mobilisierung von öffentlicher Unterstützung für die Bekämpfung von Armut
- Erhöhte öffentliche Unterstützung für fairere Beziehungen zwischen „Nord und Süd“
- Öffentliches Bewusstsein für die soziale Dimension von Globalisierung (ebd. 18)

Auch wenn die Zielgruppe in der Vielzahl der von der Kommission unterstützten Projekte als „die gesamte Öffentlichkeit“ definiert wird, wird diese in der Strategie etwas differenzierter gesehen. Es handelt sich realiter um ein „spin-off“-Publikum, beispielsweise EntscheidungsträgerInnen, NGOs, Lehrende/Schule/Lernende, Journalisten/Medien, Jugend/Jugendarbeiter etc. (ebd. 31)

In einem Kapitel über die Kohärenz und Koordination von DEAR Bestrebungen wird auf die Notwendigkeit eingegangen, nicht nur mit Akteuren und Initiativen im DEAR Feld im engen Sinne, sondern auch mit jenen, die in naheliegenden Feldern tätig sind, zusammenzuarbeiten. Dabei wird eine große Schnittmenge mit *Bildung für nachhaltige Entwicklung* konstatiert, aber auch mit anderen „Pädagogiken“ wie der Umweltbildung, Menschenrechtsbildung, Interkulturelles Lernen, Friedenserziehung, Citizenship Education etc. Aufgrund dieser Überlappungen und der bisher schwachen Vernetzung der Akteure in diesen Feldern, wird eine stärkere Koordination gefordert. (ebd. 26)

Die Involvierung von MigrantInnencommunities, sowie von ExpertInnen aus dem sogenannten Süden wird als Mittel dazu gesehen, die eurozentristische Perspektive zu überwinden., wobei ultimativ das „Nord-Süd-Paradigma“ zu überwinden sei. (ebd. 34f.) Generell wird empfohlen, keine Trennung mehr zwischen Entwicklungsprogrammen im sogenannten Süden und der DEAR Arbeit in Europa zu machen, indem man bei Programmen keine künstliche Trennlinie zwischen diesen beiden Feldern zieht. (ebd. 37)

Die Empfehlungen eine Vereinfachung der Finanzierungsanträge sowie eine Erhöhung der Projektlaufzeit von 3 auf 4 Jahre und die Implementierung von „Mini-Grants“ für Kleinprojekte herbeizuführen, runden die Studie ab. (ebd. 42ff.)

Analyse

Die Studie wählt für ihre Zwecke die Terminologie *Development Education and Awareness Raising*. Neu bei der gewählten Definition der Terminologie in dieser Studie ist die Aufteilung in zwei Bereiche, in welcher DEAR umgesetzt wird: Einerseits der *Global Learning approach*, der sich auf die Lernenden konzentriert und darauf abzielt, ihre individuellen Kompetenzen zu formen und sie dazu befähigt, ihre Rollen und Verantwortung in der Gesellschaft zu reflektieren. Andererseits der *Campaigning/Advocacy approach* als ergebnisorientierten Ansatz, der konkrete Veränderungen im individuellen Verhalten oder in den Policies der Institutionen bzw. Unternehmen herbeizuführen versucht. (ebd. 11)

Bisher wurde in der Programmatik auf europäischer Ebene noch keine so klare Aussage bezüglich der Positionierung und Wichtigkeit von DEAR getroffen wie hier: „A narrow interpretation of awareness raising of and education for development, aligning it as an added aspect of development cooperation, rather than as a core challenge to be met by a wide range of sectors in society“ (ebd. 14) wird als signifikante Bedrohung für den Erfolg von DEAR gesehen. DEAR wird somit nicht als Teil der staatlichen Entwicklungspolitik angesehen, sondern als zentrale gesellschaftliche Aufgabe. DEAR in der Definition dieser Studie kann demnach nur schwer in die entwicklungspolitische Inlandarbeit eingeordnet werden, da das Konzept darüber hinaus reicht.

Die Terminologien „Global Education, Global Development Education, Global Learning, Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education“ (ebd. 11) werden innerhalb der DEAR Arbeit der EU Staaten angewendet, wobei das Papier prägnant die Schnittmengen dieser Konzepte herausarbeitet: Das kritische Bewusstsein für globale Interdependenzen zu bilden, zur Teilnahme an öffentlichen Angelegenheiten zu ermutigen und Werte zu vermitteln. (ebd. 11) Als im Nahverhältnis stehende Bildungskonzepte werden unter anderem mit Umweltbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechtsbildung, Interkulturelles Lernen, Friedenserziehung und Citizenship Education erwähnt, welche inhaltliche Gemeinsamkeiten aufweisen. (ebd. 26) Damit

berücksichtigt die DEAR Studie zahlreiche pädagogische Konzepte, die sich mit Globalität und Entwicklung befassen und regt dazu an, Synergien zu finden.

Die Studie macht zudem konkrete Aussagen zu den Methoden des *Global Learning approach*. Auf die Lernenden zentrierte, dialogorientierte, partizipative und erfahrungsbezogene Methoden sollen die Kompetenzen der Lernenden hinsichtlich Problemstellungen der globalen Entwicklung formen. Es werden explizit konkrete Werte, die den Bildungskonzepten zugrunde liegen, definiert. Dazu gehören Gerechtigkeit, Gleichheit, Inklusion, Menschenrechte, Solidarität und Respekt vor anderen und der Umwelt. (ebd. 11, 21) Die durch die Bildungsmaßnahmen zu erlangenden Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang jedoch nicht genauer definiert.

DEAR hat zum Ziel, unter den europäischen BürgerInnen Bewusstsein und kritisches Verständnis über globale Interdependenzen zu bilden und sich seiner Rolle und Verantwortung in der globalen Gesellschaft bewusst zu werden. Durch aktives Engagement auf lokaler und globaler Ebene soll einerseits Armut bekämpft und andererseits Gerechtigkeit, Menschenrechte und nachhaltige Lebensweisen gefördert werden. (ebd. 5)

Die Zielgruppe wird in der Studie spezifischer festgelegt als in den bisher analysierten programmatischen Dokumenten. Wenn auch grundsätzlich die gesamte Öffentlichkeit als Zielgruppe der Bemühungen gesehen werden kann, stellt die Studie jedoch fest, dass die Projekte sich meistens an kleinere Teile der allgemeinen Öffentlichkeit richten. Dies ist eine Erkenntnis, die bisher noch nicht reflektiert wurde und es möglich macht, die Inhalte der Projekte spezifischer zu betrachten bzw. vorzubereiten.

Die Öffentlichkeit an sich wird allerdings auch als Akteur von DEAR gesehen. Konkreter spezifiziert werden auch die Akteure der EU: NGDOs, NGOs, die sich auf DEAR spezialisieren, Außen- sowie Bildungsministerien, lokale bzw. regionale Autoritäten, zivilgesellschaftliche Akteure, Regierungs- sowie intergouvernementale Akteure, europäische Netzwerke sowie die Europäische Kommission. (ebd. 10)

Erstmals wird auch die Existenz von populistischen Bewegungen, welche „attitudes of intolerance and exclusion“ in den Mitgliedsstaaten fördern, als Bedrohung für die Bestrebungen von DEAR-Programmen, welche „the vision of an open, inclusive and

democratic European society“ unterstützen, in einem Papier zur entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit angeführt. (ebd. 13) Die Strukturen müssen somit nicht nur von innen und in Kooperation mit anderen aufgebaut und gestärkt werden, sondern auch mit externen Einflüssen der politischen Systeme der Länder umgehen lernen.

Die vorliegende DEAR Studie ist umfassend und weist nicht nur Analysen des Status Quo auf, sondern bietet konkrete Handlungsalternativen, wie mit Herausforderungen umgegangen werden soll. Sowohl auf der „Ist“- wie auch auf der „Soll“-Ebene präsentiert die Studie klare und ausführliche Aussagen, stellt stets mehr als nur eine Handlungsperspektive zur Verfügung und gibt eine begründete Empfehlung hinsichtlich der besten Handlungsoption. Der Fokus liegt nicht nur auf den Strukturen von DEAR, es wird auch auf die Strategieentwicklung und inhaltliche Entwicklungsmöglichkeiten eingegangen.

6. Analyse der Programmatik: Österreichische Ebene

6.1. KommEnt: Förderprogramm für die entwicklungspolitische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit 2004 – 2006 (2003)

Kontext

Der Verein KommEnt war von 1994 bis 2005 vom Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten (BmaA) mit der Prüfung von Förderanträgen der entwicklungspolitischen Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit, der Beratung der Antragstellenden und der Erarbeitung von Förderrichtlinien betraut. Die qualitative Verbesserung der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, eine gute Kooperation mit NGOs, die Herstellung von Transparenz hinsichtlich der Förderrichtlinien und -entscheidungen sowie die Intensivierung, global relevante Themen in den Fokus zu rücken, waren die dezidierten Ziele des Vereins, die – so KommEnt – „im Laufe der letzten 10 Jahre mit nationaler und internationaler Anerkennung erreicht [wurden]“. (KommEnt. Unter: www.komment.at [1.12.2013])

Das vorliegende Dokument entstand aus einer Befragung zum vorangegangenen Förderprogramm 2001-03, deren Resultate sowohl NGOs sowie den relevanten Ministerien für Stellungnahmen vorgelegt wurden, welche wiederum in das Förderprogramm 2004-06 eingearbeitet wurden. (KommEnt 2003: 3)

Inhalte

KommEnt bietet als Schnittstelle zwischen ÖEZA und NGOs mit dem vorliegenden Förderprogramm eine Orientierungshilfe zu einer koordinierten und effektiven Umsetzung von Projekten der entwicklungspolitischen Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit, die aus Mitteln der öffentlichen ÖEZA gefördert werden. (KommEnt 2003: 5f.)

Die vorhandenen Mittel sollen hauptsächlich für Projekte der Öffentlichkeitsarbeit vergeben werden, „welche auf die Vertiefung der Zustimmung der österreichischen Bevölkerung und EntscheidungsträgerInnen zur Entwicklungszusammenarbeit gerichtet sind“ (ebd. 6).

Zu den förderungswürdigen Bereichen gehören generell:

- Informations-, Öffentlichkeits- und PR-Arbeit
- Bildungs- und Kulturarbeit
- (wissenschaftliche) Publikationen und Dokumentationen
- AV-Medien, online-Kommunikation (ebd. 7)

Bevorzugt werden organisationsübergreifende Projekte aufgrund der Synergien, die sie erzeugen, und der Möglichkeit, so eine größere Zielgruppe zu erreichen, wobei die Förderkriterien inhaltliche Qualität, Effektivität und Effizienz vorsehen. (ebd. 8f.)

Als „besonders förderungswürdig“ werden folgende Inhalte bezeichnet:

- die **Förderung gleichberechtigter Nord-Süd-Dialoge** - Projekte möglichst partnerschaftlich entwickeln, die Interessen, Themen und Forderungen der PartnerInnen im Süden berücksichtigen und Wege zu gemeinsamen Problemlösungen hier wie dort suchen;
- **Friedensförderung** durch gewaltfreie Konfliktlösung – friedliche Konfliktlösungsformen als zentrale Aufgabe entwicklungspolitischer Bildungs-, Kultur-, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit stärken;
- Die Förderung **nachhaltiger Entwicklung** – Integration von wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung unter gleichzeitigem Schutz der Umwelt und damit der Lebensgrundlagen auch für zukünftige Generationen auf globaler Ebene; [...]
- **Stärkung des Dialogs der Kulturen** – dem Thema Kultur im Bereich der Inlandsarbeit größeres Gewicht geben; Fremdem auf kultureller Ebene lokal begegnen, Dialogfähigkeit und Partizipation fördern;
- Die Förderung des **Verständnisses für globale Zusammenhänge/Interdependenzen** – Strukturen und Wirkungsweisen der Weltökonomie in Zusammenhang mit selbst Erlebtem auf lokaler Ebene reflektieren und Beteiligungsmöglichkeiten aufzeigen. (ebd. 9)

Die förderungswürdigen Maßnahmen sollen dazu beitragen, auf Veränderungen der weltpolitischen Gesamtlage flexibel reagieren zu können und diese im bescheidenen Ausmaß zu beeinflussen. (ebd. 9) Zu diesen „methodischen Kriterien“ gehören unter anderem Projekte, die die Verbindung eigener mit fremden Lebenswelten herstellen bzw. die Auswirkungen globaler Prozesse auf Österreich/Europa behandeln; die Anschaulichkeit und Konkretheit beachten; die Raum für den Umgang mit komplexen Fragestellungen geben und dabei auf die Entwicklung von kreativen und neuen Vermittlungsformen achten; die zu einer Beteiligung von MigrantInnen beitragen; die Handlungsalternativen aufweisen und die Bereitschaft zum Handeln wecken; die mehrjährig geplant sind. Innovation, Wirtschaftlichkeit und das Ziel, eine breite mediale und öffentliche Aufmerksamkeit zu erreichen, sind weitere Kriterien, die genannt werden.

Der Erfolg von Projekten wird nach der Dauer von 3 Jahren mit Hilfe eines Berichts, durch eine Befragung von unabhängiger Seite sowie regelmäßiger Konsultationen bemessen.

Analyse

Im Förderprogramm von KommEnt aus dem Jahr 2003 wird auf die Terminologie *entwicklungspolitische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit* zurückgegriffen, womit ein Begriff gewählt wird, der alle Bereiche der Inlandsarbeit umfasst. Es wird offenkundig gemacht, dass die zur Verfügung gestellten Mittel überwiegend in Projekte der Öffentlichkeitsarbeit fließen sollen mit dem Ziel, die Zustimmung der österreichischen Bevölkerung und EntscheidungsträgerInnen (Zielgruppen) für die Entwicklungszusammenarbeit zu erlangen. Diese Zielsetzung, bei der hauptsächlich über die staatliche EZA aufgeklärt werden soll, legt einen eher werbenden Ansatz der Inlandsarbeit nahe, wobei das Ziel der kritischen Bewusstseinsbildung zu globalen Interdependenzen und Problemstellungen kein zunächst augenscheinliches Anliegen darstellt.

Bei genauerer Betrachtung der Themenbereiche, die im Programm als förderungswürdig angesehen werden, können allerdings inhaltliche Parallelen zu den vorgestellten pädagogischen Konzepten gesehen werden: Zum Bildungskonzept *Friedenserziehung* durch die Vermittlung gewaltfreier Konfliktlösungsformen, zur *Bildung für nachhaltige Entwicklung* durch die Integration von wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung mit Bedacht auf den Schutz der Umwelt, zum *Interkulturellen Lernen* durch die Förderung eines „Dialogs der Kulturen“ und zum *Globalen Lernen* durch die Förderung von Verständnis für globale Zusammenhänge können aus dem Prinzipienkatalog des Dokuments herausgelesen werden. (ebd. 9) Konkrete Bildungskonzepte werden jedoch nicht adressiert, noch werden Methoden für die konkrete Umsetzung von Bildungsmaßnahmen genannt. Lediglich der Hinweis auf ein „Lernen mit allen Sinnen“, das Raum für die Auseinandersetzung geben soll, um sich mit komplexen Fragestellungen zu beschäftigen, sowie „die Entwicklung von kreativen Methoden und neuen Vermittlungsformen“ (ebd. 10) weist indirekt auf die Methodologie der vorgestellten Bildungskonzepte hin. Das Ziel Handlungsbereitschaft zu wecken deutet auf einen handlungstheoretischen Ansatz der Maßnahmen hin.

Die theoretische und konzeptionelle Fundierung des Förderprogramms und die kritische Komponente der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit könnten generell stärker ausgeprägt sein.

6.2. BMUKK/BMLFUW/BMWF: Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (2008)

Kontext

Die *Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* aus dem Jahr 2008 wurde von den Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW) und für Wissenschaft und Forschung (BMWF) in den Ministerrat eingebracht und dort beschlossen. Der Beschluss zur Umsetzung einer Strategie für Österreich fällt in die UN-Dekade für Nachhaltige Entwicklung, die von 2005 bis 2014 ausgerufen wurde. Wichtige Grundlagen dafür wurden bereits in der *Österreichischen Strategie zur Nachhaltigen Entwicklung* formuliert. (BMUKK/BMLFUW/MBWF 2008: 3) Zudem werden Werte und pädagogische Prinzipien der UNESCO stark in die Strategie miteinbezogen. (ebd. 18)

Inhalt

Nachhaltige Entwicklung soll als Prozess verstanden werden, der die „Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert, ohne künftigen Generationen die Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer Zukunft zu nehmen“ mit dem Ziel, „Gerechtigkeit zwischen Generationen, Nationen und Kulturen“ (ebd. 2) zu schaffen. Eine solche Entwicklung bedarf der entsprechenden *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE).

Es wird auf bereits vorhandene wesentliche Grundlagen hingewiesen, auf die die *Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* bereits zurückgreifen kann:

- das Unterrichtsprinzip Politische Bildung und Menschenrechtsbildung,
- Umwelt- und Gesundheitsbildung,
- den politischen Grundsatzterlass Globales Lernen,
- Soziales Lernen, zu dem Interkulturelles Lernen zählt,
- die Gleichstellung von Mann und Frau. (ebd. 5)

Das Ziel ist der Bewusstseinswandel bei Lernenden und Lehrenden hin zum Prinzip Nachhaltigkeit, zu welchem die folgenden Maßnahmen beitragen sollen: Verankerung im Bildungssystem, Partnerschaften und Netzwerke, Entwicklung von Kompetenzen der

Lehrenden, Forschung und Innovation, Entwicklung von Szenarien und Monitoring und Evaluation. (ebd. 5)

Als Grundlagen für BNE werden in dem Dokument humanistische Bildungsideale, kritische Reflexion von Lebenswirklichkeiten und der Gesellschaft sowie individuelle Verantwortung und Mündigkeit genannt.

Das Dokument sieht vor, dass das Leitbild BNE umfassend in das Bildungssystem integriert wird. So soll das Leitbild in die Leistungsvereinbarungen der Pädagogischen Hochschulen und in die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen integriert werden, sowie in nationale Lehrpläne auf allen Bildungsniveaus und in Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien aufgenommen werden. (ebd. 9)

Der Prozess der Integration des Konzepts BNE wird als komplex und offen verstanden, weshalb auf „verlässliche und transparente Standards“ verwiesen wird. Nicht nur sollen ökologische, ökonomische und soziale Dimensionen gemeinsam berücksichtigt werden, sondern auch Menschenrechte, demokratische und partizipative Elemente miteinbezogen werden. Dabei muss BNE dazu anregen, eigene Standpunkte und Haltungen zu hinterfragen und dazu beitragen, individuelle Handlungskompetenzen zu erweitern. (ebd. 10)

Zur Qualitätssicherung gehören nicht nur die genannten Standards, sondern es wird von allen im Bildungsbereich Tätigen gefordert, sich individuell mit einem in diesem Dokument zur Verfügung gestellten Fragenkatalog zum Thema nachhaltige Entwicklung zu konfrontieren. (ebd. 11)

Dem Nachkommen von internationalen und nationalen Verantwortlichkeiten wird ausreichend Nachdruck verliehen und auf die operativen und inhaltlichen Aufgaben der unterschiedlichen Akteure auf allen Ebenen eingegangen. (ebd. 12ff.) Ebenso wird eine „Öffnung hin zu allen Bildungsbereichen“ (ebd 15) gefordert, dabei werden bestehende Strukturen aus *Umweltbildung* und *Globales Lernen* erwähnt.

Das Konzept erfordert dabei nicht die Einführung zusätzlicher Unterrichtseinheiten, sondern zielt auf Lehrende aller Fächer und Bildungseinrichtungen ab, „neue methodische und

didaktische Ansätze sowie Freiraum und Teamarbeit“ einzusetzen, um dem Potential des Konzeptes Raum zur Entfaltung zu gewähren. (ebd 15)

Das Strategiepapier bietet für die Bereiche formale, nonformale und informelle Bildung Beispiele der Umsetzung für den jeweiligen Bildungsbereich an. (ebd. 16) Die Handlungsfelder, die definiert werden, gehen dabei weit über den schulischen Bereich hinaus und inkludieren u.a. die Felder Arbeit, Freizeit, Konsum, Vorsorge, Ressourcen und den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft. (ebd. 19)

Analyse

Da es sich bei dem vorliegenden Dokument um eine Strategie zu *Bildung für nachhaltige Entwicklung* handelt, steht ebendiese im Mittelpunkt der Ausführungen. Dabei wird klargestellt, dass es sich bei diesem Konzept um ein „Neu-Denken“ von Bildung versteht und nicht lediglich um das Konzept *Umweltbildung*, das um soziale Aspekte ergänzt oder als Teil von *Globalem Lernen* verstanden wird. (ebd. 5)

Bildung für nachhaltige Entwicklung strebt eine umfassende, zukunftsfähige Ausrichtung der Bildung mit dem Ziel an, heutigen und künftigen Generationen ein friedliches, solidarisches Zusammenleben in Freiheit, Wohlstand und einer lebenswerten Umwelt zu ermöglichen. Grundlagen dafür sind humanistische Bildungsideale sowie die kritische Reflexion der Lebenswirklichkeiten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Individuelle Verantwortung und Mündigkeit spielen dabei eine zentrale Rolle.“ (ebd. 7)

BNE ist zudem eine Auseinandersetzung mit Werten, deren Diskussion ein Bestandteil des Lernprozesses darstellt. Es geht hierbei vor allem um den Respekt für zukünftige Generationen, für andere Kulturen, für Unterschiede und Diversität sowie für die natürlichen Ressourcen sowie Verständnis, Gerechtigkeit, Dialogbereitschaft, Forschergeist und verantwortliches Handeln.

Diese Definition ist aufgrund der Beschäftigung mit Werten und der damit einhergehenden Reflexion ganz im Sinne der emanzipatorisch-holistischen Bildungskonzepte, die in Kapitel 3 behandelt wurden. Vor allem wird hierbei auch der Aspekt berücksichtigt, „dass sich Bildung selbst weiterentwickelt“ und nicht als bloße Aufbereitung gewisser Inhalte in den Unterricht verstanden wird. (ebd. 16) Dazu gehört letzten Endes auch, dass die vorliegende Strategie sich selbst als eine „lernende Strategie“ (ebd. 10) sieht, welche sich einer zyklischen Qualitätssicherung verschreibt.

Das Bildungskonzept BNE, wie es in der österreichischen Strategie präsentiert wird, kann in dieser Form nur implizit der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit zugeordnet werden. Es werden in der Strategie keine ausdrücklichen Bezüge zur entwicklungspolitischen Inlandsarbeit oder zur staatlichen Entwicklungszusammenarbeit an sich hergestellt. Implizit vermittelt das Konzept jedoch Werthaltungen und Themen, welche durchaus Schnittmengen mit jenen der Inlandsarbeit herstellen.

Ein Nahverhältnis wird der BNE u.a. den Bildungskonzepten Politische Bildung und Menschenrechtsbildung, Umweltbildung, Globales Lernen und Interkulturelles Lernen zugesprochen. Die in diesen Bereichen bereits vorhandenen Strukturen bieten Anknüpfungspunkte für die BNE. (ebd. 5)

Als federführende Akteure bei der Umsetzung der UN-Dekade auf struktureller Ebene werden das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) sowie das Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW) genannt, welche Ressourcen und Strukturen geschaffen haben. Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWFF) begleitet den Prozess durch Forschung und Lehre. Zudem gibt es ein Kuratorium Bildung für nachhaltige Entwicklung, das Entscheidungen hinsichtlich der Umsetzung von Programmen und Maßnahmen vorbereitet, sowie ein Dekadenbüro, das die operative Umsetzung der Ziele forciert. (ebd. 3) Der Erfolg der inhaltlichen Umsetzung liegt bei Lehrenden aller Fächer und Bildungseinrichtungen sowie dem Management der Bildungseinrichtungen. (ebd. 15)

Ein Bewusstseinswandel bei Lernenden und Lehrenden in Richtung Nachhaltigkeit stellt das übergeordnete Ziel der BNE bezogenen Initiativen dar. (ebd. 5) Methodologisch soll dieses Ziel durch die Entwicklung von Werthaltungen, eine ganzheitliche Ausrichtung und Gestaltung des Lehrens und Lernens sowie durch Trans- und Interdisziplinarität. (ebd. 16.f.) Multiperspektivität ist eine weitere Methode, um „Denken in Alternativen und der Entwicklung von Szenarien“ (ebd. 8) anzuregen.

Diese Methoden sollen in der formalen, nonformalen sowie der informellen Bildung zum Tragen kommen. So werden beispielsweise das Lebensbegleitende Lernen (nonformale) und die Ausbildung von JournalistInnen (informell) in die Strategie miteinbezogen. (ebd. 17f.)

Zusammenfassend stellt die *Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* ein umfassendes Konzept zur Umsetzung von BNE in Österreich auf allen Ebenen dar. Dabei bietet sie eine starke konzeptionelle und inhaltliche Fundierung sowie konkrete Anweisungen für die strukturelle Umsetzung und vergisst dabei nicht, Synergien mit anderen Konzepten herzustellen.

Im Jahr 2013 publizierte das Österreichische Dekadenbüro Bildung für nachhaltige Entwicklung einen *Zwischenbericht 2012 zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Unter anderem wird darin der UNECE-Report, der „auf den subjektiven Wahrnehmungen und Reflexionen von ExpertInnen und Stakeholdergruppen aus der formalen, non-formalen und informellen Bildung bzgl. der Situation von BNE in Österreich“ (Österreichisches Dekadenbüro Bildung für nachhaltige Entwicklung 2013: 29) basiert, zusammengefasst, welcher eine starke Fundierung von BNE im formalen Bildungsbereich und den politischen Rahmenbedingungen gegeben sieht, aber noch großen Aufholbedarf im Bereich informeller Bildung. Auf der Ebene der akademischen Forschung gibt es noch Defizite. Außerdem stellt der Bericht fest, dass Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung in Österreich nach wie vor als abstrakt wahrgenommen werden. (ebd. 29f.)

6.3. Strategieguppe Globales Lernen: Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem (2009)

Kontext

Die *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem* war ein Resultat des in Kapitel 5.3. behandelten Peer Reviews des North-South Centre of the Council of Europe *Global Education in Austria* aus dem Jahr 2006, in dem der Vorschlag gemacht wurde, eine nationale Strategie zum Globalen Lernen zu entwickeln.

Die Strategieguppe Globales Lernen wurde in der Folge vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) mit der Ausarbeitung einer solchen Strategie betraut. (Hartmeyer 2012: 64f.) Dabei waren ExpertInnen aus unterschiedlichen pädagogischen Bereichen in den Prozess involviert: VertreterInnen von NGOs, Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und des BMUKK entwickelten in Workshops ab 2007 die im Folgenden behandelte Strategie. (Strategie Globales Lernen. Unter: www.globaleslernen.at [04.09.2013]) Dabei konnte durch eine Zusammenarbeit von Fachleuten aus Forschung und Praxis die

Verbindung der beiden Bereiche gestärkt werden. (Hartmeyer 2012: 65) Die untersuchte Strategie beschränkt sich vorerst auf den Rahmen des formalen Bildungswesens. Erwachsenenbildung, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie Wissenschaft und Forschungen wurden in einer zweiten Phase behandelt. (Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 5f.)

Inhalt

Mit dem Ziel der breiteren Verankerung des *Globalen Lernens* im österreichischen Bildungssystem legt die Strategiegruppe Globales Lernen zunächst dar, dass sie an den europäischen Diskurs anknüpft – erwähnt wird hierbei die *Maastricht Global Education Declaration* – und die Ergebnisse ähnlicher Prozesse in Finnland und Irland einbezieht. (ebd. 4) Um das Ziel zu erreichen, soll eine strukturelle Stärkung des *Globalen Lernens* und eine konzeptionelle Weiterentwicklung stattfinden, aber auch die Lehre und Forschung intensiviert sowie das Konzept in der non-formalen Bildung gestärkt und bei verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren bzw. Stakeholdern etabliert werden. (ebd. 4f)

Vor dem Hintergrund der Globalisierung, die eine politische, ökonomische, soziale und kulturelle Umbruchsituation und damit jede/n Einzelnen mit gesteigener Komplexität und Unsicherheit konfrontiert, versteht sich *Globales Lernen* in diesem Strategiepapier als Bildungskonzept, das „auf die zunehmende Komplexitätssteigerung und auf die Entwicklung hin zu einer ‚Weltgesellschaft‘ pädagogisch angemessen zu reagieren“ (ebd. 7) sucht. Dazu gehört die Befähigung zum Verstehen komplexer globaler Entwicklungsprozesse und der eigenen Mitverantwortung. *Globales Lernen* spielt in der „Entwicklung und Reflexion von Werthaltungen“ eine wichtige Rolle. (ebd. 7)

Thematisch sieht *Globales Lernen* „die Welt als Ganzes“ und bezieht sich auf den Kontext der *Einen Welt*, wobei betont wird, dass das Konzept sehr wohl Unterschiede innerhalb dieser *Einen Welt* zu erkennen vermag. (ebd. 8) Als zentrale Themen werden die ökonomische und soziale Ungleichentwicklung, strukturelle Gewalt und ökologische Gefährdungen angeführt. Es gibt beim *Globalen Lernen* jedoch keinen Themenkanon, da grundsätzlich jedes Thema in einen globalen Kontext gesetzt werden kann. Themen werden vielmehr aus mehreren Blickwinkeln betrachtet und unterschiedliche Standpunkte versinnbildlicht. (ebd. 8)

Didaktisch wird Wert auf Partizipation der Lernenden gelegt, wobei folgende Punkte hervorgehoben werden:

- Bildungsprozesse müssen vom Lebensumfeld der Beteiligten ausgehen.
- Die Erfahrungen der Lernenden stehen im Mittelpunkt des Bildungsprozesses und die Reflexion der eigenen Werte und Meinungen wird ermöglicht.
- Inhalte werden inter- bzw. transdisziplinär aufbereitet.
- Methodenvielfalt ist erforderlich.
- Das Lernen soll auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene stattfinden. (ebd. 8)

Schnittstellen des Konzeptes werden zu Friedens- und Menschenrechtsbildung, der Politischen Bildung, des interkulturellen und interreligiösen Lernens, der globalen Umweltbildung, der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit sowie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung verortet, wobei die Schnittmengen im historischen Kontext bzw. bei den Themen und Zielen der pädagogischen Konzepte liegt. Die Strategie spricht ihnen eine „breite gemeinsame Basis“ (ebd. 9) zu. *Globales Lernen* stellt zu den genannten pädagogischen Konzepten eine Kontexterweiterung dar, da es alle Inhalte in den Kontext von Globalität stellt. (ebd. 9)

Als die größten Herausforderungen stellten sich in insgesamt 5 ExpertInnen-Workshops folgende Punkte heraus:

- Die Ambivalenz zwischen dem Streben nach einer besseren Welt als Aufgabe von Bildung und einem ergebnisoffenen Bildungsverständnis sollte in der Theorieentwicklung behandelt werden. Hierbei wird die Unterscheidung getroffen zwischen dem handlungstheoretischen Ansatz von *Globalem Lernen*, welcher die Ausbildung einer solidarischen Handlungskompetenz vorsieht, und dem evolutions- und systemtheoretischen Ansatz, der die Beschreibung der Komplexitätssteigerung aufgrund von Globalisierungsprozessen und der Entwicklung zur Weltgesellschaft ins Zentrum stellt. Hierbei ist das Lernziel das „Einüben vernetzten Denkens und Beurteilens“ (ebd. 9). Die vorliegende Strategie orientiert sich am evolutions- und systemtheoretischen Ansatz und geht davon aus, dass man durch Bildung den Umgang mit Unsicherheiten lernt.
- Eine Debatte zu den zu erlangenden Kompetenzen ist zu führen. Es geht nicht mehr nur um den Erwerb von Fachwissen, sondern um die Entwicklung komplexer

Fähigkeiten im Sinne eines „reflektierten und selbst-reflexiven politischen Denken[s] und Handeln[s]“ im Kontext von Globalität. (ebd. 10)

- Ebenso ist eine Diskussion zur Qualitätsentwicklung von Bildungsangeboten zu Globalem Lernen zu führen.

Der wichtigste Strategiebereich für das Konzept des *Globalen Lernens* stellt aufgrund seiner Vorbildwirkung für andere Strategiebereiche und der zahlenmäßig großen Zielgruppe das formale Bildungswesen dar. Es wird konstatiert, dass das Konzept dort bisher zu wenig zur Anwendung kommt, strukturell schwach verankert ist und darum stark vom persönlichen Engagement einzelner Lehrpersonen abhängt. (ebd. 11)

Die nachhaltige Integration von *Globalem Lernen* muss demnach in den folgenden Bereichen stattfinden:

- LehrerInnenausbildung
- LehrerInnenfortbildung
- Schulpolitik und Schulverwaltung
- Schulentwicklung
- Bildungsangebote und Materialien
- Curricula
- Kindergärten
- Forschung und Evaluierung (ebd. 11)

Für jeden dieser Bereiche werden folglich konkrete Umsetzungsmaßnahmen formuliert. Dazu gehören nicht nur Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen, sondern auch die Sensibilisierung der Schulpolitik und –verwaltung u.a. durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit. (ebd. 11ff.) Durch die Berücksichtigung von *Globalem Lernen* im Schulentwicklungsprozess, sowie der Bereitstellung von Lehrmaterialien und das Hervorheben von *Globalem Lernen* in den Fachcurricula soll eine weitere Integration des Konzeptes stattfinden. Zudem soll das Konzept auch in Kindergärten verankert werden. (ebd. 13f.) Eine enge Kooperation zwischen Praxis und Theorie soll ebenso zur Stärkung des Konzepts beitragen. Die Umsetzung der Empfehlungen sollte in den Jahren 2010-2014 stattfinden und anschließend einer Bewertung unterzogen werden. (ebd. 15)

Analyse

Die *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem* behandelt ausschließlich das Konzept des *Globalen Lernens*. Dabei werden nicht nur die Definition und Inhalte des

Konzeptes dargelegt, sondern auch die österreichische Struktur beleuchtet. Das Konzept steht in dieser Strategie für sich, das heißt es wird kein konkreter Bezug zur entwicklungspolitischen Inlandsarbeit hergestellt.

Eingebettet in die Verunsicherungen und Komplexitätssteigerungen, die mit den Globalisierungsprozessen einhergehen, stellt *Globales Lernen* als Bildungskonzept das Rüstzeug für die Wahrnehmung und das Verstehen dieser Prozesse im Sinne der Befähigung zur „persönliche[n] Urteilsbildung und zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten sowie in der Entwicklung und Reflexion von Werthaltungen“ (ebd. 7) zur Verfügung. Relevant für das Konzept ist der Kontext der *Einen Welt* und die Herausbildung einer *Weltgesellschaft*, welche einen ganzheitlichen, global orientierten Bildungsansatz erfordern. Einem evolutions- und systemtheoretischen Ansatz folgend ist das Lernziel mit dem „Einüben vernetzten Denkens und Beurteilens“ (ebd. 9) definiert, um einem ergebnisoffenen Verständnis von Bildung nachzukommen. Eine Festlegung auf diesen Ansatz verschafft Klarheit darüber, dass Bildung nicht lediglich durch die Ausbildung von Handlungskompetenzen dem Streben nach einer besseren Welt dient. Zudem wird festgehalten, dass von einer vorschnellen Festlegung auf Kompetenzen, die durch Bildung vermittelt werden sollen, Abstand genommen wird. Eine solche Diskussion bedarf einer ausführlichen Diskussion.

Methodologisch ist neben der Partizipation der Lernenden, Methodenvielfalt und eine inter- bzw. transdisziplinäre Herangehensweise zentral. Dabei wird von den persönlichen Erfahrungen der Lernenden ausgegangen und ein Lernen auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene praktiziert. (ebd. 8)

Im Dokument werden zudem die Schnittstellen zu anderen Bildungskonzepten – darunter auch *Friedensbildung*, *interkulturelles Lernen* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* – anerkannt, die vor allem in den Themen und Zielen, aber auch in ihrer Methodologie und Didaktik eine breite gemeinsame Basis haben. Die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung und der von ihr definiert Bildungsauftrag unterstreicht zudem die Bedeutung des *Globalen Lernens*. (ebd. 7) Auch in Bezug auf die Diskussion um die zu vermittelnden Kompetenzen wird auf die Debatten in den benachbarten Konzepten der *politischen Bildung* und der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* Bezug genommen. Diese Einbeziehung der

nahestehenden Diskussionen ist als durchaus positiv zu bewerten, um Synergien zu erkennen und nutzen zu können.

Die Umsetzungsmaßnahmen definieren klar die Akteure des *Globalen Lernens* in Österreich, welche zur Verankerung des Konzeptes im formalen Bildungssystem beitragen können. Dabei spielen LehrerInnen eine ganz zentrale Rolle, aber auch die Schulverwaltung, die aus dem BMUKK, Stadt- und Landessschulräten, SchulinspektorInnen, LehrerInnenverbänden sowie LehrerInnen- und SchülerInnenvertretungen besteht.

Die Zielgruppe ist in diesem Dokument konkret mit den Lernenden im formalen Bildungswesen definiert, wobei im Weiteren auch die Erwachsenenbildung, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie die Wissenschaft und Forschung berücksichtigt werden sollen.

Die vorliegende Strategie besticht durch ihre starke theoretische Fundierung und reflektierte Herangehensweise sowie durch ihre klaren Vorschläge für Maßnahmen zur Verankerung des *Globalen Lernens* im formalen Bildungssystem auf allen Ebenen. Das Bildungsverständnis wird als ergebnisoffen klar dargelegt und somit eine mögliche Verzweckung der Bildung ausgeschlossen. Durch die Anerkennung der Schnittmengen zu anderen pädagogischen Konzepten wird zudem der gesamtösterreichische entwicklungsbezogene Bildungsdiskurs miteinbezogen.

6.4. ADA: Entwicklungspolitische Kommunikation & Bildung in Österreich (2011)

Kontext

Die Austrian Development Agency (ADA) übernimmt als im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für europäische und internationale Angelegenheiten (BMeiA) agierende Entwicklungsagentur zwei Rollen innerhalb der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit: Sie dient einerseits über die Stabsstelle Information und Öffentlichkeitsarbeit selbst als Kommunikator über staatliche Leistungen in den Bereichen EZA und Entwicklungspolitik, andererseits fördert sie über die Abteilung Förderungen Zivilgesellschaft Projekte zu entwicklungspolitischen Themen. Die vorliegende Strategie – eine überarbeitete Neuauflage der Strategie aus 2009 – widmet sich dem Bereich der Förderungen. Diese Abteilung dient

mit Beratung, dem Prüfen von Anträgen, dem Monitoring von Projekten und Programmen und der Kontrolle von Berichten. (ADA 2011: 10) Die ADA bekennt sich dabei zur Förderung eines breiten inhaltlichen und methodischen Spektrums und unterstützt Koordination und Vernetzung, wobei die im Entwicklungszusammenarbeitsgesetz (EZA-G) festgelegten Kernziele der österreichischen Entwicklungspolitik – Armutsminderung, Friedenssicherung und der Erhalt der Umwelt – berücksichtigt werden. (ebd. 3)

Inhalt

Eingangs wird erläutert, welchen Zweck *entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung* erfüllt: Neue Informations- und Kommunikationstechnologien erfordern die Kompetenz, die bereitgestellten Informationen aufzunehmen und zu selektieren. Sie trägt dazu bei, „Globalisierung als Rahmen für Entwicklung“ (ebd. 4) zu verstehen und durch sie bedingte Widersprüche zu erkennen. *Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung* informiert zudem auf individueller, sozialer und politischer Ebene über Handlungsmöglichkeiten, die sowohl der Öffentlichkeit als auch den EntscheidungsträgerInnen in der Politik zugänglich sind. Die Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Erfahrungen schafft dabei die Voraussetzung für eine politisch sensibilisierte Bevölkerung, welche die Basis für die Erfüllung internationaler entwicklungspolitischer Vorgaben darstellt. Es geht auch darum, die österreichische Bevölkerung dazu zu befähigen, sich an den raschen weltpolitischen Veränderungen „aktiv und zukunftsorientiert zu beteiligen und Einfluss auf die politische Gestaltung zu nehmen“ (ebd. 4). Die relevanten Beziehungen spielen sich dabei nicht nur auf politischer, wirtschaftlicher, nationaler und internationaler Ebene ab, sondern auch auf kultureller, zwischenmenschlicher Ebene. Dabei spielen die Zivilgesellschaft und nicht zuletzt jede/r Einzelne eine wichtige Rolle. (ebd. 4)

Aus den in diesem Bereich bereits gemachten Erfahrungen kann geschlossen werden, dass *entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung* dazu beiträgt, Themen der EZA in einen entwicklungspolitischen Gesamtzusammenhang zu stellen und sie der Öffentlichkeit verständlich zu machen. Dies geschah vor allem durch die Thematisierung von Globalisierung, Migration und Klimawandel, wobei als positive Entwicklung festgehalten wird, dass das Ausmaß an Arbeitsteilung und Spezialisierung auf einzelne Themen seit Beginn der 1990er Jahre zugenommen hat, an deren Konsolidierung noch gearbeitet werden muss. (ebd. 5)

Die Programmatik der österreichischen *entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung* orientiert sich an internationalen Vereinbarungen und Themensetzungen, wie dem Europäischen Konsens über die Entwicklungspolitik (siehe Kapitel 5.4), den Millennium Development Goals der Vereinten Nationen sowie der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. Auf nationaler Ebene bilden das Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik und das EZA-G den programmatischen Rahmen der Strategie. (ebd. 6)

Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung wird dabei als Überbegriff für die Felder Informationsarbeit, Bildungsarbeit/Globales Lernen, Öffentlichkeitsarbeit, anwaltschaftliche Arbeit und Lobbying, die Durchführung von Kampagnen, filmische Aktivitäten, wissenschaftliche Tätigkeit, Medienarbeit und Publizistik verwendet. Das Ziel der Bemühungen in all diesen Bereichen liegt darin, „Aufmerksamkeit und Interesse für entwicklungspolitische Themen und Fragen [zu] wecken und die globalen Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf alle gesellschaftlichen Bereiche sowie den Einzelmenschen [zu] verdeutlichen“ (ebd. 7). Ein weiteres Ziel stellt die ideelle, institutionelle und finanzielle Unterstützung dieses Aufgabenbereichs durch die österreichische Gesellschaft und Politik dar. Eine Zusammenarbeit aller für den Bereich relevanten Akteure ist bei der Umsetzung unumgänglich, wobei zivilgesellschaftlichen Akteuren eine zentrale Rolle bei der Erlangung der Ziele zukommt. (ebd. 7)

Bezüglich der Zielgruppen wird eine möglichst breite Streuung angestrebt, wobei konkret „EntscheidungsträgerInnen sowie MultiplikatorInnen aus Politik und Verwaltung, Bildung, Wissenschaft, Kultur, Medien, Sozialem, Umwelt und Wirtschaft“ (ebd. 7) angesprochen werden sollen. Indirekt liegt die Priorität auf Jugendlichen, Studierenden und KonsumentInnen.

Zur Erlangung der genannten Ziele sollen inhaltlich vor allem die globale Dimension in alle Bereiche eingebracht werden und die Probleme von Gruppen, die von der globalen Entwicklung benachteiligt sind, thematisiert werden. Die Beteiligung an internationalen Jahren, Kampagnen, Projekten und Programmen und ein komplementäres Agieren soll zudem zum Erreichen der Ziele beitragen. (ebd. 8)

Konkret werden folgende Methoden genannt:

- Innovation, Offenheit für Neues

- Partizipative Planung, Weiterbildung und Evaluation
- Multi-Stakeholder Ansatz, Einbindung von Partnern außerhalb des entwicklungspolitischen Bereichs
- Zielgruppen durch Vorhaben ansprechen, die an ihre Lebenswelt angepasst sind
- Strategische Ansätze haben Vorrang vor punktuellen Maßnahmen (ebd. 8)

Die Themenschwerpunkte stellen Fairer Handel, Frauen und Entwicklung, globale Umwelt/Klima, Arbeitsbedingungen/CSR und Globales Lernen dar, wobei die Einbringung der Gender-Komponente eine Grundvoraussetzung für die Förderung darstellt. (ebd. 8f.)

Die ADA stellt für diese Prozesse Förderungen zur Verfügung und fungiert als Koordinatorin bzw. fördert Synergien zwischen den Programmen und Projekten. Eine Prämisse ist dabei die Längerfristigkeit der Programme, weshalb bereits laufende Programme bevorzugt fortgeführt werden. Des Weiteren bietet sie Beratungs- und Serviceleistungen an und forciert Weiterentwicklungen und Innovationen. Ebenso pflegt die ADA den Kontakt zu internationalen Netzwerken. (ebd. 9f.)

Analyse

Die im vorliegenden Strategiepapier verwendete Terminologie *entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung*, umfasst alle in Kapitel 2. definierten Bereiche der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Spezifiziert werden diese mit Aktionsfeldern, auf die sich die einzelnen Bereiche spezialisieren: Das ist in der Bildungsarbeit das Aktionsfeld Globales Lernen und interkultureller Dialog; in der Öffentlichkeitsarbeit Fairer Handel; im Kulturbereich konzentriert man sich auf internationale Begegnungen und Austausch bzw. Maßnahmen im Filmbereich; und im Bereich Wissenschaft und Publizistik liegt die Konzentration bei der zielgruppenspezifischen Medienarbeit, der Kommunikation mittels Informations- und Kommunikationstechnologie und bei Maßnahmen zur Förderung junger Wissenschaft. (ebd. 9) Diese Festlegung auf Schwerpunkte innerhalb der einzelnen Bereiche der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit konkretisiert die Inhalte der Arbeit und ermöglicht die inhaltliche Bündelung der Maßnahmen.

Als Bildungskonzept wird in dieser Strategie das *Globale Lernen* herangezogen, welches auch als genereller Themenschwerpunkt der Inlandsarbeit angeführt wird, grundsätzlich aber nicht eigens behandelt wird. Andere pädagogische Offerte werden nicht erwähnt, wobei durch die

Bezugnahme auf die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ein Naheverhältnis zu *Bildung für nachhaltige Entwicklung* hergestellt werden kann.

Als Ziel wird die Schaffung von Aufmerksamkeit für entwicklungspolitische Themen genannt sowie die Vermittlung eines Verständnisses von den Auswirkungen globaler Zusammenhänge auf alle gesellschaftlichen Bereiche sowie jede/n Einzelne/n. Die ADA ermutigt Kommunikation unter Beteiligung der Öffentlichkeit und entwicklungspolitisches Engagement der österreichischen Bevölkerung. Entwicklungspolitische Inlandsarbeit soll dazu dienen, ideelle, institutionelle und finanzielle Anerkennung und Unterstützung für die Inlandsarbeit unter der österreichischen Bevölkerung zu entwickeln. (ebd. 7)

Als Akteure, die Beiträge zum Erlangen dieser Ziele leisten können und sollen, werden öffentliche wie private Einrichtungen, Interessensvertretungen, Religionsgemeinschaften, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Bildungseinrichtungen und Kulturbetriebe (ebd. 5) genannt, wobei die Zivilgesellschaft aufgrund ihrer vielfältigen Kontakte und Kompetenzen, aber auch wegen ihrer personellen und finanziellen Verankerung in der österreichischen Gesellschaft einen zentralen Akteur darstellt (ebd. 7).

Die Zielgruppe der Strategie stellen die einzelnen Menschen, aber auch die EntscheidungsträgerInnen sowie MultiplikatorInnen in der Politik dar. Auch die Verwaltung, Politik, Wissenschaft, Kultur, Medien und Bildung werden angesprochen (ebd. 4, 7). Zu den bereits erschlossenen neuen Zielgruppen zählen KonsumentInnen, Reisende, Kulturbewegte, an Filmen Interessierte, aber auch Abgeordnete, KommunalpolitikerInnen und BetriebsrätInnen. Besonders sollen Jugendliche, Studierende und KonsumentInnen angesprochen werden. (ebd. 5ff.) Damit werden sehr spezifische Zielgruppen genannt, was eine konkretere Ausrichtung von Projekten zulässt, als wenn „die gesamte Öffentlichkeit“ als Zielgruppe definiert wird.

Auch wenn nicht ausdrücklich über die Methoden eines entwicklungsbezogenen Bildungskonzepts gesprochen wird, so stimmen die angeführten Strategien für alle Bereiche der Inlandsarbeit zu einem großen Teil mit jenen der vorgestellten Konzepte überein: Neben Offenheit für Neues wird auch die Wichtigkeit von Partizipation in der Planung, Weiterbildung und Evaluation als Methode für die Inlandsarbeit genannt. Die Vorhaben sollten dabei an die Lebenswelt der Zielgruppen angepasst sein. (ebd. 8)

Es kann ein starker Fokus auf die Sensibilisierung für Themen der EZA festgestellt werden. Bildungsarbeit wird in dieser Strategie als ein Teil der Inlandsarbeit gesehen, wobei nicht im Speziellen auf das pädagogische Konzept eingegangen wird. Nichtsdestotrotz wird betont, dass ein kritisches Verständnis unter der österreichischen Bevölkerung herbeigeführt werden soll, was wiederum einem lediglich werbenden Charakter für die staatliche EZA widerspricht.

Die kritische Komponente wird zudem unterstrichen, indem sich die Strategie selbst einer Reflexion unterzieht. An die Inhalte der Strategie werden in Abständen die folgenden Fragen gestellt:

„Soll diese Öffentlichkeitsarbeit zur Unterstützung politischer Anliegen leisten?

Soll Bildung ein Gestaltungsinstrument politischen Willens sein?

Sollen Ergebnisse von Kommunikation und Bildung leicht gemessen werden können?“ (ebd. 10)

Diese Fragen sollen die Erwartungen, welche an die *entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung* gestellt werden, kritisch beleuchten. Ein solches Hinterfragen der Erwartungen kann als positiv bei der Vorbeugung einer möglichen Indoktrinierung der Zielgruppen bewertet werden.

Grundsätzlich könnte dem Thema Bildung in diesem Strategiepapier mehr Raum gegeben werden, um diesem wichtigen Bereich stärkeres Gewicht zu verleihen. Dadurch könnte die kritische Komponente der Inlandsarbeit unterstrichen werden und den Fokus weg führen von der lediglich Aufklärung über und Sensibilisierung für Themen der staatlichen EZA.

6.5. BMeiA: Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik 2010-2012 und 2013-2015 (2010 und 2012)

Kontext

Im Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik werden die Positionen und Schwerpunkte der Entwicklungspolitik des österreichischen Bundesministeriums für europäische und internationale Angelegenheiten (BMeiA) inklusive der Schwerpunktthemen und -länder sowie der Ziele und Finanzierung festgehalten. Damit bietet es den

programmatischen Rahmen für die Programme und Projekte, die im Zuge der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit geplant und umgesetzt werden.

In den Dreijahresprogrammen findet auch der Bereich entwicklungspolitische Inlandsarbeit Erwähnung, wobei die relevanten Abschnitte aus dem aktuellen (2013-2015) und dem vorangegangenen (2010-2012) Programm im Folgenden zur Analyse gebracht werden, da der Vergleich der beiden Programme eine relevante Entwicklung innerhalb der österreichischen Programmatik widerspiegelt.

Dreijahresprogramm 2010-2012

Inhalt

Eingangs wird festgestellt, dass Entwicklungspolitik nicht nur auf „politischer und wirtschaftlicher, auf nationaler und internationaler Ebene“ stattfindet, sondern auch „von beteiligten öffentlichen wie privaten Einrichtungen, Interessensvertretungen, Religionsgemeinschaften, Medien, Wissenschaft und Bildungseinrichtungen, Kulturbetrieben sowie der Wirtschaft mitgestaltet“ wird. (BMeiA 2010: 31) Betont wird dabei die Wichtigkeit zivilgesellschaftlicher Akteure sowie das Engagement Einzelner. (ebd. 31)

Den programmatischen Rahmen für *entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung* stellen internationale Vereinbarungen und Themen sowie die Kommunikation der EU und des DAC der OECD dar. (ebd. 31)

Als Zielgruppe werden hierbei als „von zentraler Bedeutung: EntscheidungsträgerInnen und MultiplikatorInnen in Politik wie Abgeordnete oder KommunalpolitikerInnen, Verwaltung, Bildung, Universitäten, Kultur, Medien, Soziales, Umwelt und Wirtschaft“ (ebd. 31) angeführt. Aber auch die Erschließung von neuen Zielgruppen wie „KonsumentInnen, Reisende, Kulturbewegte, Filminteressierte, BetriebsrätInnen“ wird als Maßnahme erwähnt sowie die Nachwuchsarbeit bei Jugendlichen, Studierenden und jungen Wissenschaftlerinnen (sic!). (ebd. 31)

Es wird festgestellt, dass *entwicklungspolitische Bildung und Kommunikation* inhaltlich und organisatorisch andere Vorgaben als die EZA „vor Ort“, womit wohl entwicklungsbezogene Maßnahmen in den sogenannten Ländern des Südens gemeint sind, hat. Da Themen wie Globalisierung, Migration oder Klimawandel behandelt werden, wird festgehalten, dass die gesamtgesellschaftliche Relevanz dieses Arbeitsbereichs zugenommen hat und der Entwicklung von entwicklungspolitischem Know-How dient. (ebd. 31)

Dem ehrenamtlichen Einsatz für diese Themen wird hohe Bedeutung im entwicklungspolitischen Bereich beigemessen, wobei die Finanzierung durch Eigen- und Drittmittel als essentiell angesehen wird.

Abschließend wird das Thema mit einer Infobox zum Konzept *Globales Lernen* abgerundet. Es wird als „neues erfolgreiches entwicklungspolitisches Bildungskonzept“ bezeichnet, welches auf die zunehmende Komplexität in der Weltgesellschaft eingeht und dabei von der eigenen Wahrnehmung ausgeht, indem es „weltweite politische, ökonomische, soziale, ökologische und kulturelle Prozesse und Zusammenhänge zum Thema“ macht. (ebd. 32) Durch *Globales Lernen* werden „Menschen befähigt, ihre Möglichkeiten zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen und wahrzunehmen“ (ebd. 32). Die Strukturen des Konzepts sollen weiterhin konsolidiert und qualitativ weiterentwickelt werden. (ebd. 32)

Analyse

Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung wird in diesem Dokument als Begrifflichkeit gewählt, allerdings nicht darauf eingegangen, welche Arbeitsbereiche der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit ihr tatsächlich zugerechnet werden.

Als Bildungskonzept kommt hierbei *Globales Lernen* zum Tragen, welches visuell hervorgehoben als „neues erfolgreiches, entwicklungspolitisches Bildungskonzept“ (ebd. 32) vorgestellt wird. Grundsätzlich ist das Konzept jedoch nicht neu, da es seit den 1990er Jahren stark in den Diskurs eingebracht wird. Was das Konzept zum Erfolg macht wird zudem nicht erläutert. *Globales Lernen* wird als „von der eigenen Wahrnehmung“ ausgehend vorgestellt, welches den Menschen ihre Möglichkeiten zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft aufzeigen soll. Das Konzept wird nicht weiter ausgeführt und so dem umfassenden pädagogischen Ansatz, der dahinter steht, nicht gerecht. Ebenso wird nicht darauf eingegangen, welche Rolle innerhalb der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit es einnimmt. Andere für den Bereich Entwicklung relevante Entwicklungskonzepte finden in dem Kapitel keine Erwähnung.

Es gibt keine konkrete Aussage zu den Akteuren der *entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung*, wobei nicht ganz klar ist, ob der allgemein gehaltene erste Absatz des Dokuments, Zielgruppen oder Akteure der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit benennt oder generelle Akteure der Entwicklungspolitik. Dafür wird eine ganze Reihe an Zielgruppen aufgelistet, welche sich sowohl innerhalb der Politik, der Verwaltung, des formalen

Bildungssystems, aber auch der Kultur, der Umwelt, der Wirtschaft und des Sozialen verortet werden können, womit die Zielgruppendefinition recht allgemein gehalten ist, jedoch nicht grundsätzlich von der gesamten Öffentlichkeit des Landes ausgegangen wird und auch „neue Zielgruppen“ – wie bereits oben erwähnt – definiert werden. Grundsätzlich wirkt die Wahl der Zielgruppen beliebig und wird nicht näher erläutert. Trotz der Überschrift „Ziele und Zielgruppen“ wird nicht auf Ziele der *entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung* eingegangen.

Im Dreijahresprogramm der Jahre 2010 bis 2012 wird auf den internationalen programmatischen Rahmen Bezug genommen, jedoch weder auf konkrete Vereinbarungen noch auf Inhalte eingegangen.

Die sehr grundsätzliche Feststellung, dass die Inlandsarbeit andere inhaltliche und organisatorische Vorgaben hat als die „EZA vor Ort“ wird des Weiteren nicht mit Beispielen belegt und wirkt dadurch als Aussage obsolet.

Grundsätzlich liefert das Dreijahresprogramm bezüglich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit keine klaren Definitionen, Methoden, Inhalte oder Ausführungen zu den Strukturen und der Umsetzung. Dadurch wirkt der ihr gewidmete Abschnitt im Dreijahresprogramm relativ kontextlos. Viele Passagen daraus sind stark verkürzte Zusammenfassungen der *Strategie Entwicklungspolitische Kommunikation & Bildung in Österreich*, welche im vorangegangenen Kapitel 6.4 behandelt wurde. Welche Rolle dem *Globalen Lernen* in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit konkret zukommt, bleibt letzten Endes unklar.

Dreijahresprogramm 2013-2015

Inhalt

Im Dreijahresprogramm 2013-2015 wird unter dem Kapitel „Kommunikation ist wichtig“ zwischen *Öffentlichkeitsarbeit* und *Entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen* unterschieden. Ersteres informiert über entwicklungspolitische Inhalte und „trägt in der Bevölkerung zu Bewusstseinsbildung über die Wirkungen und den Nutzen der EZA bei“ (BMeiA 2012: 17). Dies dient der Transparenz der EZA-Bestrebungen Österreichs, welche durch einen Dialog mit den Ressorts, den NGOs, der Wirtschaft, den Sozialpartnern, der

Wissenschaft, den EZA-Beauftragten der Bundesländer, dem Parlament und den Medien ergänzt wird. (ebd. 17)

Entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen schafft auf der anderen Seite „entsprechendes Verständnis in der Bevölkerung“ (ebd. 17). Das pädagogische Konzept will „Kinder, Jugendliche und Erwachsene befähigen, die zunehmend komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen und die eigene Mitverantwortung für die Weltgesellschaft zu erkennen“ (ebd. 17).

Als EU-weit anerkanntes Konzept wird *Globales Lernen* in Österreich durch eine strategische Partnerschaft zwischen Staat, Universitäten und Zivilgesellschaft in Form der Strategiegruppe Globales Lernen gestützt.

Analyse und Vergleich

Nahm das Thema der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit im Dreijahresprogramm 2010-2012 noch 1 ½ Seiten des umfangreichen Dokuments ein, so ist es im Programm für 2013-2015 auf zwei kurze Absätze im Umfang einer halben Seite gekürzt worden, wobei es im aktuellen Programm inhaltlich stringenter dargestellt wird.

Die Terminologie des vorangegangenen Programms *entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung* wird nun durch *Öffentlichkeitsarbeit* einerseits und *Entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen* andererseits ersetzt. Die Öffentlichkeitsarbeit dient explizit der Information der Bevölkerung, um sie für den Nutzen von EZA zu sensibilisieren. Als Akteure werden hierbei Partner in Wirtschaft, Politik, Zivilgesellschaft und Medien genannt.

Globales Lernen soll ebenso „entsprechendes Verständnis in der Bevölkerung“ (BMeiA 2012: 17) schaffen, um in der Folge die Bestrebungen der öffentlichen EZA zu unterstützen. Die Möglichkeit, dass *Globales Lernen* auch kritische Sichtweisen gegenüber den Bestrebungen der österreichischen EZA herbeiführen könnte, wird dabei nicht erwähnt und entspricht nicht dem kritischen Selbstverständnis des Konzeptes.

Als nationaler Hauptakteur des *Globalen Lernens* wird die Strategiegruppe Globales Lernen hervorgehoben. Als Zielgruppe werden Kinder, Jugendliche und Erwachsene im formalen und non-formalen Bildungssystem angesehen.

In diesem Programm wird *Globales Lernen* als „unverzichtbarer Beitrag zu zeitgemäßer Allgemeinbildung“ betrachtet, soll aber grundsätzlich auch zur „Herausbildung einer entwicklungspolitisch mündigen und engagierten Bevölkerung“ beitragen. (ebd. 17) Wie auch

im Dreijahresprogramm 2010-2012 ist *Globales Lernen* hier das einzige pädagogische Konzept, das Erwähnung findet.

Übergeordnetes Ziel der Inlandsarbeit in Programm 2013-2015 ist die Unterstützung der Bevölkerung für die staatliche Entwicklungspolitik durch Öffentlichkeitsarbeit und Bildung zu fördern und zu persönlichem Engagement zu animieren.

Es kann festgestellt werden, dass die Dreijahresprogramme in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit generell und der entwicklungsbezogenen Bildung im Speziellen keinen großen Schwerpunkt setzen. Sowohl im Programm der Jahre 2010-2012 als auch 2013-2015 fehlt es an theoretischer Fundierung in Bezug auf die Inhalte, Strukturen und Methoden der Inlandsarbeit bzw. des Konzepts *Globales Lernen*. Überraschend ist die Nichtbeachtung weiterer Bildungskonzepte, die für den Bereich Globalität und Entwicklung relevant wären, wie beispielsweise der *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, welche in beiden Dokumenten keine Erwähnung findet.

7. Zusammenführung

Im Folgenden wird auf Auffälligkeiten, welche die Analyse sichtbar gemacht hat, auf europäischer und österreichischer Ebene separat eingegangen, was aufgrund der unterschiedlichen Tendenzen auf den beiden Ebenen sinnvoll erscheint. Eine tabellarische Ausarbeitung der Kategorien soll zudem eine bessere Übersicht über die Ergebnisse bieten.

Europäische Ebene

Auf europäischer Ebene fällt zunächst positiv auf, dass die programmatischen Dokumente aufeinander Bezug nehmen und aufbauen. Indem Erkenntnisse, die aus den bisherigen Erfahrungen anderer Akteure gewonnen wurden, in der weiterführenden Programmatik berücksichtigt werden, ist der Grundstein für das „organisational learning“ (Europäische Kommission 2010: 31), welches in der DEAR Study (Kapitel 5.5) empfohlen wird, gelegt.

Grundsätzlich ist ein starker Fokus auf die Strukturen der entwicklungsbezogenen Bildung und die Möglichkeiten einer besseren Koordination der Maßnahmen zu bemerken. Die Europäische Kommission und der Europarat nehmen eine verbindende Rolle in der Gestaltung der entwicklungsbezogenen Bildung ein und agieren selbst richtungsweisend und nicht als Umsetzende von Maßnahmen. Es scheint daher sinnvoll, wenn an der Verbesserung einer auch koordinierenden Rolle gearbeitet wird, um dadurch die Akteure in ihrer Praxis zu unterstützen.

Die Zivilgesellschaft wird generell als zentraler Akteur der entwicklungsbezogenen Bildung gesehen, da sie sich bereits in diesem Feld etabliert und bewiesen hat. Aber auch Schulen, Universitäten, Regierungen, europäische Netzwerke und neue Akteure, vor allem jene, die bereits im Bereich internationale Entwicklung und Bildung tätig sind, werden als Umsetzende der Maßnahmen gesehen.

Die Zielgruppe stellt grundsätzlich die gesamte europäische Öffentlichkeit dar. Wie in der DEAR Study jedoch festgestellt wird, richten sich die Maßnahmen meist an bestimmte Teile der Öffentlichkeit. Nur durch eine konkrete Definition der Zielgruppen können die Maßnahmen auch zielgruppengerecht geplant werden, weshalb eine solche Ausdifferenzierung notwendig ist. Es werden dabei alle Ebenen der Schulsysteme genannt

und auch die non-formale Bildung nicht außer Acht gelassen. Ebenso werden unter anderem Medien, Behörden und EntscheidungsträgerInnen adressiert.

Manche der Dokumente heben hervor, dass ein Dialog mit dem sogenannten Süden bezüglich der Inhalte der entwicklungsbezogenen Bildung stattzufinden hat (siehe Kapitel 5.2, 5.4, 5.5). In Anbetracht dieser Überlegung ist es jedoch überraschend, dass in den Dokumenten der europäischen Ebene die Nord-Süd Dichotomie sprachlich nicht überwunden wird, auch wenn ebendiese vor allem in der DEAR Study kritisiert wird. Dies zeigt, dass die Ebene der bildungsbezogenen Programmatiken noch nicht so weit fortgeschritten ist, dieses Paradigma hinter sich zu lassen und gemeinschaftlich als *Eine Welt* an den Themen und Inhalten zu arbeiten, was wiederum im Gegensatz zu den Ansprüchen steht, die an Bildung generell gestellt werden.

Hinsichtlich der zur Anwendung kommenden Bildungsbegriffe ist auffällig, dass die Entwicklung von der eher unspezifischen *Development Education*, hin zur dem Konzept des *Globalen Lernen* nahestehenden *Global Education*, weiter zu einem alle thematisch benachbarten Pädagogiken einbeziehenden Verständnis und letztlich hin zu einem Bildungsverständnis geht, das die Schnittmengen all dieser Bildungskonzepte herausarbeitet (siehe Tabelle 1: Europäische Programmatik). Diese Entwicklung hin zu einer Konzentration auf Schnittmengen kann durchaus als positiv bewertet werden, da es das Bildungsverständnis hinsichtlich der Inhalte und Methoden konkretisiert als lediglich eine Reihe an pädagogischen Konzepten in den Raum zu stellen, welche in den Papieren nicht weiter dargelegt werden.

Als Zielsetzungen werden in manchen Dokumenten Begriffe wie Gerechtigkeit, Solidarität oder Frieden genannt, aber auch sehr stark die öffentliche Unterstützung der Entwicklungszusammenarbeit. Dieses Verständnis der Zielsetzungen entwickelt sich jedoch immer mehr in Richtung kritisches Verständnis, Bewusstsein für die globalen Interdependenzen, Verantwortung und Teilhabe und somit von einem zunächst funktionalistischen Bildungsverständnis hin zu einem offenen, die Lernenden in den Mittelpunkt stellenden. Diese Entwicklung entspricht dem Verständnis, dass Bildung nicht dazu dient, festgelegten Zielen zu entsprechen, „sondern [...] ein offener Prozess aus den Bedürfnissen und Erfahrungen der Lehrenden wie Lernenden heraus [ist]“ (Hartmeyer 1997: 2).

Österreichische Ebene

Auf österreichischer Ebene findet die europäische Programmatik durchaus Berücksichtigung. Auf die Empfehlung des vom Europarat initiierten Peer Review Prozesses wurde beispielsweise eine nationale Strategie für Globales Lernen in Österreich entwickelt. Außerdem wird in ebendieser Strategie auch auf die *Maastricht Global Education Declaration* Bezug genommen. Dies zeigt, dass von der europäischen Ebene ausgehende Impulse in Österreich angenommen und reflektiert umgesetzt werden.

Es lassen sich zwei dominante Bildungskonzepte im österreichischen Diskurs verorten: Einerseits *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, andererseits das Konzept *Globales Lernen*, auf welches in den Dokumenten der österreichischen Inlandsarbeit vorrangig zurückgegriffen wird (Kapitel 6.4, 6.5). Sie bilden das starke theoretische Fundament der Programmatiken, allen voran die *Österreichische Strategie für nachhaltige Entwicklung* (Kapitel 6.2) und die *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem* (Kapitel 6.3). In diesen beiden Strategien lassen sich inhaltliche, didaktische und strukturelle Gemeinsamkeiten verorten, welche in einer gegenseitigen Bezugnahme auf die jeweils andere Strategie anerkannt werden. (Hartmeyer 2012: 71f.) Beide Konzepte gehen von der Komplexität von Entwicklung aus und greifen auf Methodenvielfalt und Interdisziplinarität zurück (ebd. 73ff.). Ebenso erkennen sie die Schnittmengen mit naheliegenden Bildungskonzepten an (siehe Tabelle 2: Österreichische Programmatik).

Die österreichische Programmatik berücksichtigt jedoch nicht ausnahmslos die breite wissenschaftliche Diskussion über die erwähnten Bildungskonzepte im eigenen Land. Die behandelten Dreijahresprogramme des österreichischen Außenministeriums beispielsweise (Kapitel 6.5) enttäuschen durch ihre mangelnde konzeptuelle Fundierung. Hier hätte es die Möglichkeit gegeben, die bereits zuvor erschienene *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem* in das Papier zu integrieren, die jedoch keine Berücksichtigung findet. Auch wird kein Bezug zu weiteren relevanten Bildungskonzepten hergestellt, womit eine verkürzte Sicht auf die existierenden Diskussionen im eigenen Land zum Ausdruck kommt.

Auch auf österreichischer Ebene wird der Zivilgesellschaft die Rolle des zentralen Akteurs der entwicklungsbezogenen Bildung zugeschrieben. Diese Tatsache spiegelt auch die Vorreiterrolle zivilgesellschaftlicher Akteure in diesem Feld wider (siehe Kapitel 2.4). Indem

die Programmatik diese konsolidierten Strukturen anerkennt und darauf zurückgreift, sind die theoretische Fundierung und der differenzierte Umgang mit Bildung qualitativ vorausgesetzt. Auch involvierte Bundesministerien und vor allem das formale Schulsystem mit allen dazu zählenden Ebenen werden verstärkt als Akteure angesprochen.

Wo Bildung im Rahmen eines bildungsspezifischen Strategiepapiers angesprochen wird (beispielsweise Kapitel 6.2. und 6.3), dient sie der Schaffung von Bewusstsein für globale Problematiken sowie der Einübung von vernetztem Denken und dem Verstehen komplexer Entwicklungen. Hier geht es auch um die Reflexion von Werten. Wo sie als Teil der Inlandsarbeit verstanden wird, wird durchaus auch auf die Unterstützung der Öffentlichkeit für die Entwicklungspolitik abgezielt (Kapitel 6.1, 6.5).

Tabelle 1: Europäische Programmatik

	Terminologie	Bildungsbegriff(e)	Ziele	Zielgruppen	Akteure	Methoden	Anmerkungen
5.1	Development education and awareness raising	Development education (entwicklungsbezogene Bildung) → kein konkretes Konzept	Solidarität, nachhaltige Entwicklung, interkulturelle Gesellschaft, Unterstützung der EZA	europäische Öffentlichkeit (v.a. damalige Kandidatenländer)	NGOs, Schulen, Universitäten, Verbände, Jugendbewegungen; dabei zentral: NGOs	„Fair Trade“-Prinzip	stärkere Kooperation unterschiedlicher Sektoren, Berücksichtigung des schulischen & außerschulischen Bereichs
5.2	Global Education (Globales Lernen)	Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education	Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Nachhaltigkeit, Menschenrechte, öffentliche Unterstützung für staatliche EZA-Ausgaben	alle Ebenen des Bildungssystems, nicht explizit: außerschulische Angebote	internationale, regionale und lokale Akteure, Zivilgesellschaft	aktives Lernen, Reflexion, Partizipation	Gender Komponente, Kooperation, Dialog mit dem Süden
5.3	Global Education (Globales Lernen)	Zentral: Globales Lernen; Außerdem: IKL, Education for Global Citizenship, Friedenserziehung	Frieden, Gerechtigkeit	Lehrende; Bildung im formalen, informellen und non-formalen Bereich	NGOs, staatliche & zivilgesellschaftliche Akteure, formales & informelles Bildungssystem	-	Einbindung des sog. Südens kein Thema
5.4	Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit	„sämtliche didaktischen und pädagogischen Konzepte“: Erziehung zu aktivem Bürgertum, Antirassismus, Umweltschutz & nachhaltiger Entwicklung, Geschlechtergleichstellung, GL, Menschenrechtserziehung, interkulturelle/ multikulturelle Erziehung, Friedenserziehung	Interesse & Mitwirkung im entwicklungspol. Bereich, kritisches Verständnis, Kompetenzen, Werte, neue Einstellungen, Unterstützung für die Entwicklungspolitik	Alle Menschen in Europa (auch Akteur!), Organisationen, Behörden, Institutionen, Presse EntscheidungsträgerInnen, die bereits involviert sind	Alle Menschen in Europa; im Speziellen: NGOs, Zivilgesellschaft, staatliche Akteure; neue Akteure, die im Bereich int. Entwicklung und Bildung tätig sind	partizipatives Lernen	Zentrale Themen: Bekämpfung globaler Armut & nachhaltige Entwicklung; Dialog mit Süden soll stattfinden; dient nicht der Werbung oder Wohltätigkeit; Zusammenarbeit verschiedener Ebenen zentral

5.5	Development Education and Awareness Raising	“gemeinsamer Nenner” von Global Education, Global Development Education, Global Learning, Education for Sustainable Development, Global Citizenship Education; BNE, Umweltbildung, Menschenrechtsbildung, IKL, Friedenserziehung, Citizenship Education etc.	Bewusstsein für eine interdependente Welt und für die eigene Rolle und Verantwortung; aktives Engagement zur Überwindung von Armut, Unterstützung von Gerechtigkeit, Menschenrechten und Nachhaltigkeit	European Citizens bzw. “spin-off”-Publikum wie EntscheidungsträgerInnen, NGOs, Lehrende/Schule/Lernende, Journalisten/Medien, Jugend/Jugendarbeiter	Öffentlichkeit an sich; konkreter: NGDOs, NGOs, Außen- & Bildungsministerien, lokale bzw. regionale Autoritäten, zivilgesellschaftliche Akteure, Regierungs- & intergouvernementale Akteure, europäische Netzwerke und die Europäische Kommission	Auf die Lernenden zentrierte, partizipative, erfahrungsbezogene & dialogorientierte Methoden, multiperspektivisch;	Überwindung der eurozentristischen Perspektive, Inklusion südlicher Perspektiven; DEAR kein Teilaspekt von EZA; Bedrohung für DEAR: populistische Bewegungen
-----	---	--	---	---	---	--	--

Tabelle 2: Österreichische Programmatik

	Terminologie	Bildungsbegriff(e)	Ziele	Zielgruppen	Akteure	Methoden	Anmerkungen
6.1	Entwicklungspolitische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit	Indirekt: IKL, BNE, Globales Lernen & Friedenserziehung	Zustimmung der öst. Bevölkerung & EntscheidungsträgerInnen für die EZA; Handlungsbereitschaft	öst. Bevölkerung & EntscheidungsträgerInnen	Zivilgesellschaft	„Lernen mit allen Sinnen“	
6.2	Bildung für nachhaltige Entwicklung	BNE; Nähe zu: Umweltbildung und Globales Lernen, aber auch Menschenrechtsbildung, Politische Bildung, IKL	Bewusstseinswandel bei Lernenden und Lehrenden zum Prinzip Nachhaltigkeit	Lernende und Lehrende	BMUKK, BMLFUW, BMWF, Lehrende, Management der Bildungseinrichtungen	Entwicklung von Werthaltungen, ganzheitliche Gestaltung des Lehrens und Lernens, Trans- und Interdisziplinarität	
6.3	Globales Lernen	Globales Lernen; Schnittstellen zu Friedens- & Menschenrechtsbildung, Politische Bildung, interkulturelles & interreligiöses Lernen, globale Umweltbildung, entwicklungspolitische Bildungsarbeit und BNE → GL = Kontexterweiterung	Einüben vernetzten Denkens, Befähigung zum Verstehen komplexer globaler Entwicklungsprozesse, Entwicklung & Reflexion von Werthaltungen	Formales Bildungswesen	LehrerInnen, Schulverwaltung, Schulinspektoren, LehrerInnenverbände, LehrerInnen- und SchülerInnenvertretungen	Partizipation, Inter- & Transdisziplinarität, Methodenvielfalt, Lernen auf kognitiver, affektiver & sozialer Ebene, vom Lebensumfeld der Beteiligten ausgehend	kein fixer Themenkanon, da jedes Thema in globalen Kontext gesetzt werden kann

6.4	Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung	Globales Lernen	Schaffung von Aufmerksamkeit für entwicklungspolitische Themen, Anerkennung & Unterstützung der Inlandsarbeit	Breite Streuung: EntscheidungsträgerInnen, MultiplikatorInnen in Politik & Verwaltung, Bildung, Wissenschaft, Kultur, Medien, Soziales, Umwelt und Wirtschaft; Jugendliche, Studierende, KonsumentInnen	Zivilgesellschaft	Innovation, Offenheit, Partizipation, an die Lebenswelt der Zielgruppen angepasst	Selbstreflexion der Strategie!
6.5	Entwicklungspolitische Bildung und Kommunikation	2010-2012: Globales Lernen 2013-2015: Entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen	2010-2012: Möglichkeiten zur Mitgestaltung aufzeigen 2013-2015: Verständnis für die EZA; Unterstützung für die staatliche Entwicklungspolitik fördern und persönliches Engagement	2010-2012: KonsumentInnen, Reisenden, Kulturbewegten und Filminteressierten auch BetriebsrätInnen 2013-2015: Kinder, Jugendliche und Erwachsene im formalen und non-formalen Bildungssystem	Grundsätzlich: gesamte Öffentlichkeit, Politik, Verwaltung, formales Bildungssystem, Kultur, Umwelt, Wirtschaft, Soziales; Strategiegruppe GL	-	

8. Conclusio

„Es geht um nicht mehr und nicht weniger als die Welt[.]“ (Hartmeyer 1997: 1)

Grundsätzlich kann kein einheitliches Bildungsverständnis in den behandelten Programmatiken festgestellt werden. Auf europäischer Ebene ist eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Bildungsverständnisses bemerkbar, wobei die inhaltlich relevanten Bildungskonzepte Berücksichtigung finden und die Funktionalisierung der Bildung für die Zwecke der Entwicklungszusammenarbeit zugunsten eines kritischen Verständnisses von Bildung zusehends aus der Programmatik verschwindet. Auf österreichischer Ebene liegt dem Themenbereich entwicklungsbezogene Bildung eine starke theoretische Basis zugrunde, die jedoch nicht in allen programmatischen Dokumenten entsprechend zur Geltung kommt. In diesen Fällen wird die reflexive, kritische Komponente der Bildungskonzepte vernachlässigt und Bildung dem werbenden Zweck der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit untergeordnet, was dem Anspruch der Konzepte nicht entspricht.

In ihrer theoretischen Fundierung sind die Bildungskonzepte besonders stark, wo sie losgelöst von der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit behandelt werden. Auf österreichischer Ebene ist dies bei der *Österreichischen Strategie für nachhaltige Entwicklung* (Kapitel 6.2) und der *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem* (Kapitel 6.3) der Fall. Auf europäischer Ebene wurde mit der DEAR Study die bisher differenzierteste Erarbeitung des entwicklungsbezogenen Bildungsbereichs erstellt, welche explizit diesen Themenbereich nicht als Teilaspekt der EZA sieht.

Auffallend ist, dass kritische Beurteilungen der Bildungsarbeit von außen, wie dies beispielsweise beim Peer Review Prozess über die Strukturen in Österreich oder der DEAR Study über die Maßnahmen der Europäischen Kommission der Fall ist, die umfassendsten Analysen der bestehenden Strukturen und Maßnahmen sowie Vorschläge zu Verbesserungen liefern. Eine Weiterentwicklung der Bestrebungen im Bildungsbereich, der sich mit Entwicklung und Globalität befasst, wäre auch weiterhin in dieser Form im Sinne einer qualitativen Weiterentwicklung wünschenswert.

Wie eingangs bereits konstatiert kann von der Programmatik kein direkter Rückschluss auf die Praxis gemacht werden. Demnach ist die Frage nach dem Impakt der analysierten Papiere eine, der separat nachzugehen wäre. Im begrenzten Rahmen der vorliegenden Arbeit war die Behandlung dieser Frage jedoch nicht möglich, jedoch hoffe ich, dass sie Anreize bietet, eine weiterführende Forschung in diesem Bereich zu betreiben.

Gerade weil das Themenfeld Bildung zu Globalität und Entwicklung ein enormes Ausmaß an Themen anspricht, ist sie in der Lage den Lernenden das Rüstzeug mit auf den Weg zu geben, mit den globalen Interdependenzen und den damit einhergehenden Verunsicherungen umzugehen. Dabei ist es wichtig, die Vielfalt der Konzepte wertzuschätzen und unter konstanter Reflexion weiterzuentwickeln sowie an die Umsetzung mit derselben Reflexion heranzugehen, um die Offenheit und kritische Komponente von Bildung zu erhalten.

Literaturverzeichnis

Textcorpus

ADA (2011): Entwicklungspolitische Kommunikation & Bildung in Österreich. Strategie. http://www.entwicklung.at/uploads/media/Strategie_Epol_Juli2011_01.pdf (3.1.2014)

BMUKK/BMWF/BMLFUW [Hg.] (2008): Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. <http://www.umweltbildung.at/cms/download/1232.pdf> (04.07.2013)

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (2010): Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik 2010–2012. Fortschreibung. http://www.entwicklung.at/uploads/media/3JP_2010-2012_06.pdf (20.01.2014)

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (2012): Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik 2013–2015. http://www.entwicklung.at/uploads/media/3JP_2013-2015_01.pdf (20.1.2014)

Europäische Kommission (2007): Der Europäische Konsens über die Entwicklungspolitik. Der Beitrag der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_DE-067-00-00.pdf (3.1.2014)

Europäische Kommission (2010): DEAR in Europe. Recommendations for future Interventions by the EC. Final Report of the Development Education & Awareness Raising Study. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/d/d4/Final_Report_DEAR_Study.pdf (3.1.2014)

KommEnt (2003): Förderprogramm für die entwicklungspolitische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit 2004 – 2006. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf43.pdf> (1.12.2013)

North-South Centre of the Council of Europe (2002): European Strategy Framework. For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015. (The “Maastricht Global Education Declaration”). http://www.medies.net/uploaded_files/MaastrichtDeclaration.pdf (18.12.2013)

North-South Centre of the Council of Europe (2006): Global Education in Austria. The European Global Education Peer Review Process. National Report on Austria. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13627/ge_prp_austria_report.pdf (18.12.2013)

Rat der Europäischen Union (2001): Council Resolution on development education and raising European public awareness of development cooperation. <http://trade.ec.europa.eu/doclib/html/122286.htm> (12.01.2014)

Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf> (19.01.2014)

Monografien, Artikel und Sammelbände

ADA (2011): Entwicklungspolitische Kommunikation & Bildung in Österreich. Strategie. http://www.entwicklung.at/uploads/media/Strategie_Epol_Juli2011_01.pdf (3.1.2014)

ADA (2012): Geschäftsbericht 2011. http://www.entwicklung.at/uploads/media/ada_geschaeftsbericht_2011.pdf (01.07.2013)

AG Globale Verantwortung (2010): Positionspapier zur entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. http://www.globaleverantwortung.at/images/doku/positionspapier_agpepi_epol_inlandsarbeit_beschlossen_am_08022010.pdf (29.04.2013)

Amtsblatt der Europäischen Union (2006): Europäischer Konsens über die Entwicklungspolitik. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:046:0001:0019:DE:PDF> (08.01.2014)

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Binder, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Wien: LIT.

Bittner, Gerhard/Grobbauer, Heidi [Hg.] (2005): Entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Geschichte, Struktur, Entwicklungen und Perspektiven. Wien: Südwind-Verlag.

Bittner, Gerhard/Hartmeyer, Helmuth (1995): Die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit der österreichischen Nichtregierungsorganisationen. Wien: ÖFSE.

BLK (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf> (04.07.2013)

BMUKK/BMWF/BMLFUW [Hg.] (2008): Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. <http://www.umweltbildung.at/cms/download/1232.pdf> (04.07.2013)

BMZ/ KMK/InWEnt/ISB [Hg.] (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. http://ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_20Globales_20Lernen.pdf (03.07.2013)

Bolscho, Dietmar/Seybold, Hansjörg (1996): Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (2010): Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik 2010–2012. Fortschreibung. http://www.entwicklung.at/uploads/media/3JP_2010-2012_06.pdf (20.01.2014)

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (2012): Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik 2013–2015. http://www.entwicklung.at/uploads/media/3JP_2013-2015_01.pdf (20.1.2014)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Interkulturelles Lernen. Lehrplanbestimmungen. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml (04.07.2013)

de Haan, Gerhard (2001): Was meint „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung beitragen? In: Herz, Otto/Seybold, Hansjörg/Strobl, Gottfried [Hg.]: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske & Budrich, 29-45.

Duden. Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter (2003). 3., überarbeitete Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 1098.

Europäische Kommission (2006): Cofinancing with European Development NGOs. Actions in Developing Countries. <http://ec.europa.eu/europeaid/tender/data/d98/AOF71698.doc> (29.04.2013)

Europäische Kommission (2007): Der Europäische Konsens über die Entwicklungspolitik. Der Beitrag der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_DE-067-00-00.pdf (3.1.2014)

Europäische Kommission (2010): DEAR in Europe. Recommendations for future Interventions by the EC. Final Report of the Development Education & Awareness Raising Study. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/d/d4/Final_Report_DEAR_Study.pdf (3.1.2014)

Frieters-Reermann, Norbert (2010): Herausforderungen der gegenwärtigen Friedensbildung und Friedenspädagogik. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 4/2010, 4-12.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Göpfert, Hans (1988): Naturbezogene Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther [Hg.] (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gugel, Günther (2008): Was ist Friedenserziehung? In: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther [Hg.]: Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 61-82.

Hartmeyer, Helmuth (1997): Grundsatzartikel Globales Lernen.
http://doku.cac.at/hh_grundsatzartike_globales_lernen.pdf (30.1.2014)

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich. Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt a.M./London: IKO.

Hartmeyer, Helmuth (2008): Experiencing the World. Global Learning in Austria. Developing, Reaching Out, Crossing Borders. Münster: Waxmann.

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

Huber, Ludwig (2001): Anfragen an das Konzept einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Herz, Otto/Seybold, Hansjörg/Strobl, Gottfried [Hg.]: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske & Budrich, 77-86.

Jäggle, Martin/Sibitz, Martin (1975): Öffentlichkeitsarbeit 3. Welt in Österreich. Wien: IBE Verlag.

KommEnt (2003): Förderprogramm für die entwicklungspolitische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit 2004 – 2006. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf43.pdf> (1.12.2013)

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

Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich [Hg.] (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger.

Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia [Hg.] (2003): Entwicklungspädagogik, globales Lernen, internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO.

Maral-Hanak, Irmi (2006): Entwicklung kommunizieren: Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit. In: Fialho-Gomes, Bea de/Maral-Hanak, Irmi/Schicho, Walter [Hg.]: Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Handlungsmuster und Interessen. Wien: Mandelbaum Verlag, 103-123.

Nestvogel, Renate (2003): Interkulturelles Lernen. Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus? In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia [Hg.]: Entwicklungspädagogik, globales Lernen, internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO, 186-194.

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte Interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Nohlen, Dieter [Hg.] (2002): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Official Journal of the European Union (2006): REGULATION (EC) No 1905/2006 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 establishing a financing instrument for development cooperation. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0041:0071:EN:PDF> (29.04.2013)

Österreichisches Dekadenbüro Bildung für nachhaltige Entwicklung (2013): Zwischenbericht 2012 zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. <http://www.umweltbildung.at/cms/download/1690.pdf> (8.1.2014)

Programm Transfer-21 [Hg.] (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf (04.07.2013)

Rat der Europäischen Union (1998): Verordnung (EG) Nr. 1658/98 des Rates vom 17. Juli 1998 über die Kofinanzierung von Maßnahmen mit in der Entwicklungszusammenarbeit tätigen europäischen Nichtregierungsorganisationen (NRO) in den für die Entwicklungsländer wichtigen Bereichen. http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=de&type_doc=Regulation&an_doc=1998&nu_doc=1658 (29.04.2013)

Rat der Europäischen Union (2001): Council Resolution on development education and raising European public awareness of development cooperation. <http://trade.ec.europa.eu/doclib/html/122286.htm> (12.01.2014)

Rathenow, Hanns-Fred (2000): Globales Lernen – global education. Ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien, Bernd [Hg.]: Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main: IKO, 328-341.

Rieß, Werner (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien. Münster u.a.: Waxmann.

Scheunpflug, Annette (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd [Hg.]: Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main: IKO, 315-327.

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

Seitz, Klaus (1993): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion. In: Scheunpflug, Annette/Treml, Alfred K. [Hg.]: Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen/Hamburg: Schöppe und Schwarzenbart, 39-77.

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

Seitz, Klaus (2003): Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte des entwicklungspädagogischen Mythos. In: In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia [Hg.]: Entwicklungspädagogik, globales Lernen, internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO, 63-100.

Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf> (19.01.2014)

Tremel, Alfred K. (2003): Was ist Entwicklungspädagogik? In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia [Hg.]: Entwicklungspädagogik, globales Lernen, internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO, 33-35.

Trisch, Oliver (2005): Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Eine theoretische Aufarbeitung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

UN (1992): Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf (04.07.2013)

UNESCO (1974): Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten. <http://www.unesco.de/456.html> (02.07.2013)

UNESCO (1977): Intergovernmental Conference on Environmental Education. Final Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf> (04.07.2013)

VENRO (2011): Kodex Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit. http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente-2011/Januar_2011/Kodex_EBOE_v07.pdf (29.04.2013)

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

Wintersteiner, Werner (2008): Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther [Hg.]: Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 253-273.

Wintersteiner, Werner (2009): Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik. In: Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Duller, Gerlinde [Hg.]: Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt/Celovec: Drava, 14-31.

Wintersteiner, Werner (2013): Global Citizenship Education. Bildung zu WeltbürgerInnen. In: Grobbauer, Heidi [Hg.]: Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. Wien/Salzburg: Komment, 18-29.

Weiterführende Links

Austrian Development Agency: <http://www.entwicklung.at> (20.01.2014)

Arbeitsgemeinschaft Globale Verantwortung: <http://www.globaleverantwortung.at>
(20.01.2014)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: <http://www.bmukk.gv.at>
(20.01.2014)

Centrum für internationale Entwicklung: <http://www.centrum3.at> (20.01.2014)

Council of Europe: <http://hub.coe.int> (20.01.2014)

Development Awareness Raising and Education Forum: <http://www.deeep.org>
(20.01.2014)

Europäische Kommission: <http://ec.europa.eu> (20.01.2014)

KommEnt: <http://www.komment.at> (20.01.2014)

North-South Centre: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/default_en.asp (20.01.2014)

ÖFSE - Informationsservice zur österreichischen Entwicklungspolitik: <http://www.eza.at>
(20.01.2014)

Österreichisches Dekadenbüro Bildung für nachhaltige Entwicklung:
<http://www.bildungsdekade.at> (20.01.2014)

Portal für Globales Lernen in Österreich: <http://www.globaleslernen.at> (20.01.2014)

Abkürzungsverzeichnis

AAI	Afro-Asiatisches Institut
ADA	Austrian Development Agency
AGEZ	Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit
BMAA	Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten
BMeiA	Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten
BMLFUW	Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
DEAR	Development Education and Awareness Raising
DCI	Development Co-operation Instrument
EBÖ	Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
EZA-G	Entwicklungszusammenarbeitsgesetz
GENE	Global Education Network Europe
GL	Globales Lernen
IKL	Interkulturelles Lernen
NGDO	Non-Governmental Development Organisation
NGO	Non-Governmental Organisation
NRO	Nichtregierungsorganisation (auch NGO)
ODA	Official Development Assistance
ÖFSE	Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung
ÖIE	Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik
VENRO	Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen
VID	Wiener Institut für Entwicklungsfragen
ZEP	Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Abstract (deutsch)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Bildungsverständnis, das in zentralen programmatischen Dokumenten der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bzw. entwicklungsbezogenen Bildung zur Anwendung kommt. Durch eine kritische Analyse von 10 Dokumenten auf österreichischer und europäischer Ebene werden Tendenzen und Auffälligkeiten herausgearbeitet, welche Rückschlüsse auf das gewählte Bildungsverständnis sowie die Funktion der Bildung in Relation zu anderen Feldern der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit zulassen. Analysiert werden u.a. die in der Programmatik verwendeten Bildungsbegriffe, ihre Positionierung innerhalb des Bereichs Inlandsarbeit, Ziele, Zielgruppen, Methoden und zentrale Inhalte. Ausgangspunkt sind hierbei die Theorien ausgewählter Bildungskonzepte, die für den Bereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit relevant sind: Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Interkulturelles Lernen und Friedenserziehung. Diese pädagogischen Ansätze sensibilisieren unter Anwendung von partizipativen, ganzheitlichen und interdisziplinären Methoden für den Zusammenhang zwischen globalen Entwicklungen und der individuellen Umgebung der Lernenden und sollen sie zu kritischem Bewusstsein und der Reflexion der gesellschaftlichen und individuellen Werte befähigen sowie Möglichkeiten der Teilhabe und des Handelns aufzeigen. Die Analyse zeigt auf, dass es keine einheitliche Auffassung eines Bildungsverständnisses in den Dokumenten gibt. Auf programmatischer Ebene wird die kritische, ergebnisoffene Komponente von Bildung nicht durchgehend berücksichtigt, sondern Bildung zum Teil für die Aufklärung der Öffentlichkeit funktionalisiert, um ihre Unterstützung der staatlichen Entwicklungsbemühungen zu gewinnen. Dennoch lässt sich in der Programmatik grundsätzlich eine Weiterentwicklung und Differenzierung des Bildungsverständnisses feststellen, die die theoretische Fundierung der Bildungskonzepte einbezieht.

Abstract (English)

This thesis deals with the understanding of education that is applied in programmatic documents of development policy activities within Europe/Austria and development education respectively. A critical analysis of 10 crucial documents on European and Austrian level seeks to point out tendencies and peculiarities that allow conclusions to be drawn about the applied educational concept as well as the function of education in relation to other fields of development policy activities aimed at the public of Europe/Austria. The analysis takes into account the terminology which is applied in the programmatic documents, the positioning of education within the field of development policy activities in Europe/Austria, goals, target groups, methods and pivotal contents. This analysis is based on the theory of selected pedagogical concepts which are relevant to development policy activities in Europe/Austria: Global Learning, Education for Sustainable Development, Intercultural Learning and Peace Education. These educational approaches raise awareness for the interdependence between global developments and the individual environment of the learners by means of participatory, holistic and interdisciplinary methods and aim to empower them to critical awareness and reflection of societal and individual values as well as point out possibilities of participation and action. The results show that there is no uniform comprehension of education within the documents. The critical, open-ended element of education is not consistently taken into account on a programmatic level and education functionalised to trigger support for governmental development measures. Nevertheless a fundamental development and differentiation of the comprehension of education can be detected within the programmes also taking into account the theoretical fundamentals of the pedagogical concepts.

