

# Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe 16, 2012

## Globales Lernen

Zugänge



# Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe 16, 2012

---

## Globales Lernen

Zugänge

HerausgeberInnen der Ausgabe:  
Heidi Grobbauer, Hakan Gürses  
und Stefan Vater

Wien

Online verfügbar unter:  
[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

# Inhaltsverzeichnis

## Aus der Redaktion

**01**    **Editorial**  
Heidi Grobbauer, Hakan Gürses und Stefan Vater

## Thema

**02**    **Globales Lernen – Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Weltgesellschaft?**  
Ulrich Klemm

**03**    **Radikal dialogisch.**  
**Reflexionen zum Globalen Lernen aus der Perspektive der Pädagogik Paulo Freires**  
Gerald Faschingeder

**04**    **Pädagogik im Spannungsfeld der Globalisierung.**  
**Die süßsaure Herausforderung im „Zwischen“**  
Sophie Brodicky

**05**    **Globales Lernen als Kriterium für Erwachsenenbildung und Personalentwicklung in Unternehmen**  
Reinhard Mitschke und Alexander Wick

**06**    **Globales Lernen mit Studierenden.**  
**Ein Seminarangebot an der Universität Wien**  
Helmuth Hartmeyer

## Praxis

**07**    **Einmal wird's gelingen.**  
**Die Grenzen des Globalen Lernens**  
Bernadette Konzett

**08**    **Globales Lernen in der Volkshochschule.**  
**Erfahrungen zur Verbreitung Globalen Lernens in der Erwachsenenbildung**  
Katrin Koops

**09**    **„Nach vorne schauen“.**  
**Das Projekt „Global Generation“ für und mit Menschen über fünfzig**  
Andrea Sommerauer

**10**    **Komplexe Inhalte sichtbar und spürbar werden lassen.**  
**Aufstellungen zu globalen und politischen Themen als Methode der Erwachsenenbildung**  
Christa Renoldner

11

**Global denken, global handeln – global lernen.  
Ein Bildungsprojekt für eine faire Globalisierung**  
Pia Lichtblau

## Rezension

12

**Erwachsenenbildung und Globalisierung**  
Heidi Grobbauer

13

**Lexikon der Globalisierung.**  
**Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll und Andre Gingrich (Hrsg.)**  
Helga Moser

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

# Editorial

**Heidi Grobbauer, Hakan Gürses und Stefan Vater**

Grobbauer, Heidi/Gürses, Hakan/Vater, Stefan (2012): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 16, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Globalisierung, Globalisierungsprozesse, Globales Lernen, Strategiepapier Globales Lernen, Global Education, politische Bildung

## Kurzzusammenfassung

Welche Kompetenzen braucht es, um die „Welt lesen zu lernen“ (Paulo Freire)? Globalisierungsprozesse bringen tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen mit sich und werden damit mehr und mehr zur Herausforderung auch für die Erwachsenenbildung. Über viele globale Prozesse gibt es ein allgemeines Bewusstsein. Zugleich sind jedoch viele Menschen von der Komplexität an Verflechtungen und Interdependenzen überfordert. Sie empfinden Gefühle wie Unsicherheit, Ohnmacht und Orientierungslosigkeit. Die Gestaltung individueller und kollektiver Lebens- und Handlungsmöglichkeiten scheint angesichts großer Ungewissheiten in Bezug auf zukünftige Entwicklungen schwierig. Ein Fall für die Erwachsenenbildung also? Gerade in der Erwachsenenbildung sind wir weit davon entfernt, über den nationalen Tellerrand hinaus gesellschaftliche Zusammenhänge sichtbar werden zu lassen, um deren notwendige Veränderung in den Blick bekommen zu können. Die vorliegende Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ stellt daher die vielfältigen Zugänge des Bildungskonzepts Globales Lernen vor und versucht sie für das Erwachsenenlernen fruchtbar zu machen. Sie zeigt Good-Practice-Beispiele auf und spiegelt das Problem der getrennt voneinander stattfindenden Debatten und Forschungsrichtungen wider, die jeweils nur einzelne Facetten der Thematik berücksichtigen: der sozialwissenschaftliche Globalisierungsdiskurs, der erziehungswissenschaftlich geführte Diskurs um Lernen in der bzw. für die Weltgesellschaft und der Diskurs um Politikdidaktik.

01

# Editorial

**Heidi Grobbauer, Hakan Gürses und Stefan Vater**

**Während es bereits zahlreiche Bildungsangebote und -materialien für Globales Lernen im schulischen Bereich gibt, sind die Möglichkeiten dieses Bildungskonzepts in der Erwachsenenbildung generell noch wenig beleuchtet.**

Der Beginn des 21. Jahrhunderts ist von umfassenden und raschen gesellschaftlichen Veränderungen geprägt. Der Begriff „Globalisierung“ ist mittlerweile ein weithin verwendeter und bekannter Begriff, unter dem viele, auch sehr divergierende Entwicklungen subsumiert werden. Die Konjunktur des Begriffs hindert bisweilen die Entschleierung jener Strukturen, Mechanismen, Interessen und Akteure, welche die Globalisierungsprozesse steuern und vorantreiben.

Gerade die aktuelle Wirtschafts- und Finanzkrise hat einerseits den hohen Grad an gegenseitigen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen in einer globalisierten Welt deutlich gemacht. Andererseits verweist die gleichzeitige Zurückdrängung anderer wichtiger Themen wie etwa Klimawandel, Ressourcenkrise oder die Frage der Ernährungssicherheit auf die Schwierigkeit, die Komplexität der Krisenphänomene zu erfassen und angemessen darauf zu reagieren. Wie globale Entwicklungen zu analysieren sind und welche Handlungs- und Gestaltungskompetenzen dazu erforderlich sind, ist nicht nur eine Frage nach politischen AkteurInnen und Institutionen. Letztlich gibt es im sogenannten globalen Zeitalter kaum Bereiche des individuellen und gesellschaftlichen Lebens, die ohne Bezugnahme auf „die Welt“ umfassend begriffen werden können. Globalität und weltumspannende Vernetzungen spiegeln sich auch im alltäglichen Leben wider, und unsere individuelle Lebenswelt ist eng verflochten mit weltweit wirksamen Entwicklungen.

## **Globalität als Ausgangspunkt und Perspektive von Bildungsprozessen**

Über die beschriebenen Prozesse gibt es zwar ein allgemeines Bewusstsein, z.B. was die globale Güterproduktion betrifft oder auch Zusammenhänge bei ökologischen Gefährdungen. Zugleich sind jedoch viele Menschen von der Komplexität an Verflechtungen und Interdependenzen überfordert und mit Gefühlen wie Unsicherheit, Ohnmacht und Orientierungslosigkeit konfrontiert. Die Gestaltung individueller und kollektiver Lebens- und Handlungsmöglichkeiten scheint angesichts großer Ungewissheiten in Bezug auf zukünftige Entwicklungen schwierig.

Ein „Fall für die (Erwachsenen-)Bildung“ also? Hier kommt jedoch das Problem erschwerend hinzu, dass „Bildung“ selbst heute weitgehend ein System bezeichnet, das hinsichtlich seines Selbstverständnisses, seiner Konzeption und seiner curricularen Umsetzung einem nationalstaatlichen, auf jeden Fall jedoch „politisch-kulturellen“ Rahmen (wie „Europa“ oder dem „Westen“) verschuldet bleibt. Gerade in der Erwachsenenbildung sind wir weit davon entfernt, über den nationalen Tellerrand hinaus gesellschaftliche Zusammenhänge sichtbar werden zu lassen, um deren notwendige Veränderung in den Blick bekommen zu können. Ein symptomatisches Beispiel hierfür liefert die politische (Erwachsenen-)Bildung. Im landläufigen Sinne versteht man darunter eine Disziplin, die den

(Staats-)BürgerInnen das politische System näherbringen und sie zur Demokratie erziehen soll. Im Hintergrund wird – einem Computer-Betriebssystem ähnlich – dieses Selbstverständnis der politischen Bildung von einer Gleichung strukturiert, der zufolge Demokratie der andere Name für Gesellschaft, Letztere wiederum für Nationalstaat sei. Politische Bildung möge laut dieser Gleichung/Konzeption das „politische System“ (Demokratie = Gesellschaft = Nationalstaat) lernbar machen und jene Kompetenzen unterstützen, welche die BürgerInnen zur Partizipation an diesem System befähigen sollen. Darum bilden „globale Themen“ als aktuelle Entwicklungen (und vor allem als Anschauungsbeispiele) im sogenannten globalen Zeitalter ohne Weiteres auch den Gegenstand politischer (Erwachsenen-)Bildung, nicht jedoch globale Zusammenhänge – von didaktischen Zugängen ganz zu schweigen, die Globalität zum eigenen strukturierenden Prinzip erheben.

Welche Herausforderungen und Aufgaben kommen vor diesem Hintergrund Bildung und Bildungssystemen zu? Welchen Beitrag kann Erwachsenenbildung zum Verständnis von komplexen Entwicklungen und zur gelingenden Orientierung von Menschen in einer globalen und sich rasch veränderten Welt leisten? Welche Kompetenzen braucht es, um die „Welt lesen zu lernen“ (Paulo Freire)? Welche Methoden, welche didaktischen Zugänge sind dazu vonnöten? Diese Fragen stellte der Call for Papers zur vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ und verband damit vor allem zwei Zielsetzungen – zum einen die Auseinandersetzung mit den neuen Anforderungen und der letztendlich radikal veränderten „Perspektive auf die Welt“, die Globalisierung und tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen für die Erwachsenenbildung bedeuten. Zum anderen sollte der Schwerpunkt die Möglichkeit bieten, vielfältige Zugänge eines Bildungskonzepts vorzustellen, das für sich in Anspruch nimmt, genau diesen Paradigmenwechsel zu vollziehen und die Welt in den Blick zu nehmen – das Globale Lernen.

Die vorliegenden Beiträge beschäftigen sich vor allem mit den vielfältigen Möglichkeiten des Globalen Lernens und zeigen einige Good-practice-Beispiele auf. Weniger aufgegriffen wird in den Beiträgen der sozialwissenschaftliche Diskurs um Globalisierung sowie eine kritische Analyse der Erwachsenenbildung, in der die globale Perspektive bisher

weniger Berücksichtigung gefunden hat. Diese Herausforderung einer – stark nationalstaatlich geprägten – (politischen) Bildung durch Globalisierung betrifft nicht nur global relevante Problemlagen und Entwicklungstendenzen, die weit über den Verantwortungs- und Entscheidungsbereich nationaler Politiken hinausgehen, sondern vor allem auch die Frage nach der Perspektive, aus der auf die Welt geblickt wird. (Erwachsenen-)Bildung im globalen Kontext rekurriert daher auf Konzepte und Begriffe, wie die der Weltgesellschaft, des Kosmopolitismus oder des Weltbürgertums und einer „Global Citizenship“.

Der Schwerpunkt der Beiträge spiegelt damit auch ein Problem, nämlich die in bisher sehr getrennten Bereichen stattfindenden Debatten und Forschungsrichtungen: den Diskurs um Globalisierung, der eher sozialwissenschaftlich geprägt ist, den politikdidaktischen Diskurs und den vor allem erziehungswissenschaftlich geprägten Diskurs um Lernen in der/ für die Weltgesellschaft.

## Globales Lernen in Österreich

Während im anglo-amerikanischen Raum der Begriff „Global Education“ bereits seit den 1970er Jahren pädagogische Konzeptionen zusammenfasst, die eine Gestaltung der Globalisierung im Kontext von ethisch-moralischen Zielen wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit verfolgen, ist im deutschsprachigen Raum erst zu Beginn der 1990er Jahre von „Globalem Lernen“ die Rede. Globales Lernen hat sich hier aus verschiedenen pädagogischen Theorien und Arbeitsfeldern, vor allem jedoch aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit heraus entwickelt. Die Abkehr von einer ausschließlichen Nord-Süd-Perspektive hin zu einer globalen Sichtweise, welche auch durch das Ende des Ost-West-Konflikts gefördert wurde, kennzeichnet die wesentliche paradigmatische Veränderung. Globales Lernen sieht sich heute als integratives Konzept, das wesentliche Schnittstellen mit der politischen und entwicklungspolitischen Bildung, der globalen Umweltbildung, dem interkulturellen Lernen, der Menschenrechtsbildung und Friedenspädagogik sowie dem interreligiösen Lernen aufweist.

Nachdem im Jahr 2003 auf Initiative einzelner Engagierter die „Strategiegruppe Globales Lernen“

gegründet wurde, gab die Durchführung eines Peer Review zur Situation von Globalem Lernen in Österreich durch ExpertInnen des Global Education Network Europe (GENE) den Ausschlag für das BMUKK, die Ausarbeitung einer nationalen Strategie zur Stärkung von Globalem Lernen im österreichischen Bildungssystem in Auftrag zu geben.

Globales Lernen definiert sich als Querschnittsaufgabe von Bildung. Mit den wichtigen Zielsetzungen – Befähigung zum Wahrnehmen und Verstehen vernetzter Prozesse und globaler Perspektiven, Hinführen zu persönlicher Urteilsbildung und zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten sowie Entwicklung und Reflexion von Werthaltungen – sieht sich Globales Lernen als Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung. Während es bereits zahlreiche Bildungsangebote und -materialien für Globales Lernen im schulischen Bereich gibt, sind die Möglichkeiten dieses Bildungskonzepts in der Erwachsenenbildung generell noch wenig beleuchtet. Im Rahmen der (vorhin erwähnten) österreichischen Strategie Globales Lernen wird Erwachsenenbildung jedoch als wichtiger Umsetzungsbereich definiert.

---

„Der Strategiegruppe Globales Lernen gehören VertreterInnen des Unterrichtsministeriums, der ADA (Austrian Development Agency), von Nichtregierungsorganisationen, der Schulpraxis, der politischen Erwachsenenbildung und der Wissenschaft an. Die Strategiegruppe versteht sich als koordinierende Gruppe, welche sich mit Programmen, Projekten und Maßnahmen Globalen Lernens in Österreich auseinandersetzt und zur Netzwerkbildung in diesem Bereich beiträgt. Die Strategiegruppe verfolgt den internationalen Diskurs um Globales Lernen und reflektiert dessen Bedeutung für Österreich.“

Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S. 3

---

Die Vorstellung eines solch umfassenden Konzepts wäre unvollständig, würden in diesem Rahmen nicht auch manche relevanten Kritikpunkte erwähnt werden, die sich an das nämliche Konzept richten. Im Zusammenhang mit dieser relativ jungen pädagogisch-didaktischen Orientierung fällt die Kritik bisher sehr divers aus: Bemängeln manche AutorInnen nur bestimmte Dimensionen des

Konzepts – so spricht etwa Gerald Faschingeder in seinem Beitrag für diese Ausgabe die fehlende intervenierende, kämpferische Dimension des Globalen Lernens an –, ohne jedoch das Gesamtkonzept abzulehnen, wird in einem fundamentalen Einwand der Verdacht ausgesprochen, Globales Lernen blende via unkritische Übernahme des Bildungsbegriffs die aus diesem Begriff resultierenden hegemonialen Aspekte aus (siehe dazu etwa die fundierte Diplomarbeit von Kristina M. Willebrand 2010).

Globales Lernen ist ein noch recht junges Konzept, das vor allem von Nicht-Regierungsorganisationen propagiert und weiterentwickelt wurde. Diese AkteurInnen haben bisher eine Vielzahl an Bildungsangeboten und Materialien erarbeitet und bemühen sich intensiv um die Etablierung des Konzepts. Forschung und theoretische Fundierung gibt es nur vereinzelt und bisher noch in geringem Maß. In Österreich stehen zudem nur geringe finanzielle Ressourcen für die Evaluation von Bildungsangeboten des Globalen Lernens zur Verfügung. Aus diesen Gründen ist die (selbst-)kritische Reflexion des Konzepts noch wenig ausgeprägt bzw. nicht allen AkteurInnen in angemessener Form möglich.

Besonders hervorheben möchten wir eine Kritik, die im Zuge des Review-Prozesses für die vorliegende Ausgabe vom Redaktionsmitglied Christian Kloyber geäußert wurde, der nicht nur über eine profunde Innensicht der Erwachsenenbildung verfügt, sondern auch über langjährige Erfahrungen als Initiator und Mitarbeiter von Projekten im entwicklungspolitischen Zusammenhang. Kloyber sprach mit eindringlichen Worten und dennoch mit einem kollegialen Augenzwinkern die Warnung aus: „*Vorsicht, das Konzept kann Eurozentrismus beinhalten!*“. Denn, so Kloyber (2012, o.S.) in seinem Blogeintrag<sup>1</sup>, den er auf Anfrage der HerausgeberInnen verfasst hat, „*die Perspektive, die für das globale verschränkte und vernetzte Lernen entworfen wird, beruht nicht selten und unreflektiert auf einer eurozentristischen Position. Das heißt, Bildungsziele, gesellschaftliche Annahmen, marktwirtschaftliche Realitäten und bildungspolitische Entscheidungen orientieren sich überraschend fixiert am europäischen Nullmeridian (von dem aus gemessen wird).*“ In der gebotenen

---

1 Nachzulesen unter <http://lab.erwachsenenbildung.at/?p=816>.



Kürze dieses Textrahmens können wir ihm nur zustimmen (und ihm für diese Warnung danken): Werden die Begriffe „Bildung“, „Demokratie“ und „global“ nicht einer strengen und stets „fälligen“ Überprüfung unterzogen, läuft das Konzept Globales Lernen Gefahr, eurozentrische „Verzerrungen und Verschiebungen“ (so Kloyber) zu verursachen und diese zugleich zu verschleiern. Wir müssen aber ergänzen: so wie jede andere epistemische Konzeption auch, wenn sie nicht bereits als expliziter, plumper Nationalismus oder Zentrismus daherkommt!

### **Wie kann/müsste politische Erwachsenenbildung im globalen Kontext aussehen?**

Globales Lernen verortet sich mit seinen zentralen Zielsetzungen in der politischen Bildung. Das Bildungskonzept sucht nach der kritischen Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen, thematisiert Fragen der Demokratieentwicklung, der Entwicklung der Menschenrechte im nationalen und internationalen Kontext, fragt nach sozialen Ungleichheiten und globaler Gerechtigkeit. Mit der kritischen Analyse vorherrschender Wirtschafts- und Entwicklungsmodelle und dem Aufzeigen alternativer Modelle nachhaltiger Entwicklung kann Globales Lernen auch einen wichtigen Beitrag zu einer ökonomischen Bildung darstellen.

Im Zusammenspiel mit einer kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten die Ansätze emanzipatorischer Bildung für Globales Lernen eröffnen und welche Beiträge Globales Lernen zu einer politischen, demokratisierenden Erwachsenenbildung leisten kann. Wenn – wie Ulrich Brand konstatiert – die neo-liberal-imperiale Globalisierung mit all ihren Schattenseiten, gerade auch in Bezug auf die Entwicklung von Ungleichheiten und Macht- und Ausbeutungsverhältnissen, „*tiefgreifend in den Köpfen, Alltagspraxen und Institutionen wie Schule, Universität oder Betrieb*“ (Brand 2010, S. 4) verankert ist, dann sind gerade auch Institutionen der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung als Orte Globalen Lernens gefordert. Die Beiträge dieser Ausgabe beschreiben vielfältige Beispiele

für Globales Lernen mit Erwachsenen und zeigen Perspektiven zur Weiterentwicklung auf.

### **Überblick über die einzelnen Beiträge**

**Ulrich Klemm** thematisiert in seinem Beitrag Dimensionen der Weltgesellschaft und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. Er tut dies mit einem Theorieansatz der evolutionären Pädagogik.

**Gerald Faschingeder** reflektiert mit einem kritischen Vergleich zwischen dem Ansatz des Globalen Lernens und der emanzipatorischen Pädagogik Paulo Freires über die Perspektiven und kritischen Dimensionen „Globalen Lernens“.

**Sophie Brodicky** eröffnet Einblicke in das Spannungsfeld Pädagogik und Globalisierung. Sie fragt nach Auswirkungen der Globalisierung für die Individuen und setzt als Bezugspunkt Ansätze interkultureller Pädagogik.

**Reinhard Mitschke** und **Alexander Wick** zeigen Perspektiven auf Globales Lernen in der beruflichen Bildung und Personalentwicklung auf.

**Helmuth Hartmeyer** bespricht die Relevanz Globalen Lernens an einem universitären Beispiel.

**Bernadette Konzett** stellt ausgehend vom Bildungsalltag in der Basisbildung die kritische Frage, ob Globales Lernen für alle da ist.

**Katrin Koops** stellt das Konzept Globalen Lernens anhand der Aktivitäten des dvv international, des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbands, vor.

**Andrea Sommerauer** präsentiert „Global Generation“, ein Projekt des Globalen Lernens mit älteren Menschen.

**Christa Renoldner** lotet die Möglichkeiten der Aufstellungsarbeit als Methode der politischen Bildung und des Globalen Lernens aus.

**Pia Lichtblau** berichtet vor dem Hintergrund einer kurzen Darstellung von Prozessen der

Globalisierung über einen Lehrgang für aktives Globalisierungsmanagement.

Abgerundet werden die Beiträge durch Rezensionen von **Heidi Grobbauer** und **Helga Moser**.

## Ausblick aus der Online-Redaktion

Im November 2012 erscheint die Ausgabe 17, die sich mit der häufigsten Form der Erwachsenenbildung im Haupterwerbsalter – der betrieblichen Weiterbildung – auseinandersetzt. Sie diskutiert Probleme und Lösungsansätze in der betrieblichen Weiterbildung. Bis zum 6. August können noch

Beiträge zu dieser Ausgabe eingereicht werden. Der Call for Papers steht zum Download bereit unter [http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb12-17\\_callforpapers.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb12-17_callforpapers.pdf).

Politische Vorgaben beeinflussen die Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Ausgabe 18 des Magazin erwachsenenbildung.at nimmt diese politische Steuerung, sogenannte „Governance“-Prozesse, in den Fokus. Sie fragt, welche bildungspolitischen Vorgaben Einrichtungen der Erwachsenenbildung in welcher Form betreffen und wie sich politische Steuerung auf ihre Arbeit auswirkt. Der Call for Papers ist online verfügbar unter [http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb13-18\\_callforpapers.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb13-18_callforpapers.pdf).

## Was ist Globales Lernen?<sup>2</sup>

Globales Lernen nimmt als Bildungskonzept für sich in Anspruch, auf die zunehmende Komplexitätssteigerung und auf die Entwicklung hin zu einer „Weltgesellschaft“ pädagogisch angemessen zu reagieren.

Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, diese komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen und eigene Mitverantwortung sowie Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen. In der Befähigung zum Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse und globaler Perspektiven, im Hinführen zu persönlicher Urteilsbildung und zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten sowie in der Entwicklung und Reflexion von Werthaltungen ist Globales Lernen ein unverzichtbarer Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung.

### Thematische Dimensionen von Globalem Lernen

Globales Lernen bezieht sich auf den Kontext der „Einen Welt“ (und vermag dabei sehr wohl die Unterschiede in dieser Einen Welt klar zu benennen). Daraus leiten sich inhaltliche Ansprüche in Bezug auf Auswahl und Gestaltung der Themen ab. Die Hauptthemen sind die Schlüsselfragen der Gegenwart, vor allem die ökonomische und soziale Ungleichentwicklung in der Welt, die strukturelle Gewalt gegen Menschen und ganze Bevölkerungen, die ökologischen Gefährdungen. Die Ursachen werden analysiert, die möglichen Konsequenzen und Interventionsmöglichkeiten zum Thema gemacht.

Grundsätzlich können heute beinahe alle Bildungsinhalte in einen globalen Kontext gestellt werden und somit Schwerpunkte des Globalen Lernens bilden. Ein fest umrissener Themenkanon ergibt daher wenig Sinn, vielmehr werden Themen aus verschiedenen Blickwinkeln erschlossen und von unterschiedlichen Interessen geleitete Standpunkte sichtbar gemacht.

### Didaktische Dimensionen von Globalem Lernen

Von Beginn an spielte in der Entwicklung des Globalen Lernens die Frage nach der Gestaltung von Bildungsprozessen eine zentrale Rolle. Globales Lernen ist auf Partizipation der Lernenden ausgerichtet. Als wichtigste Eckpunkte sind dabei anzusehen:

<sup>2</sup> Dieser Text ist ein Auszug aus der „Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem“. Nachzulesen unter: [http://www2.komment.at/administrator/Globales\\_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen\\_final.pdf](http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen_final.pdf).

- Bildungsprozesse sollen vom Lebensumfeld aller Beteiligten ausgehen. Bei der Konzeption von Bildungsangeboten besteht daher das Erfordernis, die Interessen und die Lebenswelten der Lernenden zum Ausgangspunkt der Gestaltung von Angeboten zu machen.
- Die Erfahrungen der Lernenden sollen in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses gerückt werden. Globales Lernen wäre so zu gestalten, dass es die Reflexion der Lernenden in Bezug auf ihre Wertvorstellungen, Meinungen, auch Vorurteile oder Stereotypen ermöglicht, Spannungsfelder wie Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit zulässt, zum Thema macht und die Fähigkeiten zum Umgang mit diesen Spannungsfeldern bei Lernenden stärkt.
- Die Komplexität der Inhalte erfordert Methoden, die Themen anschaulich darstellen. Die interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre<sup>3</sup> Bearbeitung von Inhalten ist ein wesentlicher Zugang im Globalen Lernen.
- Globales Lernen erfordert weiters Methodenvielfalt und ermöglicht den Lernenden Formen des Perspektivenwechsels.
- Globales Lernen sucht eine Verknüpfung von Lernen auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene.

<sup>3</sup> Transdisziplinär wird hier verstanden als Bemühen, sich globalen Themen über die Grenzen von Einzelwissenschaften hinaus zu nähern und dadurch zu anderen, vernetzten Erkenntnissen zu kommen, sowie als Bemühen um eine Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen.

# Literatur

## Verwendete Literatur

**Brand, Ulrich (2010):** Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf> [Stand: 2012-04-21].

**Strategiegruppe Globales Lernen (2009):** Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Online im Internet: [http://www2.komment.at/administrator/Globales\\_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen\\_final.pdf](http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen_final.pdf) [Stand: 2012-04-21].

## Weiterführende Literatur

**Willebrand, Kristina M. (2010):** Globales Lernen und (selbst)kritische Bildungstheorie. Neue Perspektiven auf und für Bildungskonzepte und -diskurse in programmatischen Texten zum „Globalen Lernen“ (= Diplomarbeit an der Universität Wien). Online im Internet: [http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com\\_content&view=article&id=64&Itemid=60&lang=de](http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=60&lang=de) [Stand: 2012-04-21].



Foto: K.K.

## Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer

heidi.grobbauer@komment.at  
<http://www.komment.at>  
+43 (0)662 840953-0

Heidi Grobbauer studierte Politikwissenschaft und Publizistik an der Universität Salzburg. Nach langjähriger Tätigkeit in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (Afro-Asiatisches Institut in Wien, Südwind Agentur Wien) ist sie seit 2004 Geschäftsführerin von KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung). Ihre Schwerpunkte sind die Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen (Akademie-Lehrgänge Globales Lernen, Universitätslehrgang Global Citizenship Education) sowie die Erstellung von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen. Sie ist Mitglied der Strategieguppe Globales Lernen in Österreich und koordiniert den Prozess der Strategieentwicklung Globales Lernen.



Foto: K.K.

## Dr. Hakan Gürses

guerses@politischebildung.at  
<http://www.hakanguerses.at>  
+43 (0)1 5046858-12

Hakan Gürses studierte Philosophie in Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), war bis 2011 Lehrbeauftragter am Institut für Philosophie und des Projekts „Internationale Entwicklung“ der Universität Wien sowie Referent beim postgradualen Universitätslehrgang „Interkulturelle Kompetenzen“ an der Donau-Universität Krems. Von 1993 bis 2008 war er Chefredakteur der Zeitschrift „Stimme von und für Minderheiten“.



Foto: Karo Rumpfhuber

## Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at  
<http://www.vhs.or.at>  
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen österreichischen Universitäten.

# Editorial

## Abstract

What competences are necessary in order to “learn how to read the world” (Paulo Freire)? Globalisation processes bring along with them profound social changes and thus are becoming a greater and greater challenge for adult education as well. There is a general awareness of many global processes. However, at the same time, many people are overwhelmed by the complexity of interconnections and interdependencies. They have feelings of uncertainty, powerlessness and disorientation. The design of individual and collective possibilities for living and action seems difficult in the face of great uncertainties regarding future development. So is this a case for adult education? It is precisely in adult education that we are far from allowing social connections beyond national borders to come into view in order to get an idea of the change required. This issue of the Austrian Open-Access Journal for Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at* in German) journal presents the diverse approaches to the educational concept Global Learning and attempts to use it to the benefit of adult learning. It shows good practice examples and reflects the problem of the debates and research areas being pursued separately that only deal with individual facets of the topic: the discourse about globalisation in the social sciences, the discourse about learning in or for global society in the educational sciences and the discourse about political didactics.

# Globales Lernen – Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Weltgesellschaft?

**Ulrich Klemm**

Klemm, Ulrich (2012): Globales Lernen – Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Weltgesellschaft?  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 16, 2012. Wien.  
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Globales Lernen, Weltgesellschaft, Lerngesellschaft, Lernkultur, Agenda 21, Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation, Lernumgebung, Lernende Organisation, Wandel der Lernkulturen

## **Kurzzusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag thematisiert Dimensionen der Weltgesellschaft und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung mit dem Theorieansatz der evolutionären Pädagogik. Globales Lernen wird als Leitidee auf dem Weg zur Weltgesellschaft betrachtet, die sich wiederum durch Beschleunigung, Entgrenzung, Entwertung und Befreiung sowie einen Wandel von hierarchischen hin zu vernetzten Strukturen beschreiben lässt. Eine derartige Weltgesellschaft bringt Herausforderungen für die Erwachsenenbildung mit sich: Es gilt, mit Unübersichtlichkeit, Unbestimmtheit, globaler Komplexität und Wandel umgehen zu lernen. Globales Lernen ist daher gleichermaßen ein Lernen Wissen zu erwerben, ein Lernen zu handeln, ein Lernen mit anderen zu leben und ein Lernen für das Leben. Didaktisch schließt Globales Lernen an den sg. „Wandel der Lernkulturen“ an. Dieser beschreibt ein neues Verständnis von Lehren und Lernen, das sich durch Subjektorientierung auszeichnet. Im Zentrum steht nicht die Vermittlung von Zielen und Inhalten aus der Sicht der Lehrenden, sondern die Aneignung durch die Lernenden. Diese Didaktik ist nicht mehr auf klassische pädagogische Orte und Personen beschränkt, sondern tritt in den Alltag hinaus. Sie öffnet sich für eine Entprofessionalisierung und wird politisch.

02

# Globales Lernen – Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Weltgesellschaft?

Ulrich Klemm

**Auch Bildung im Horizont der Weltgesellschaft und im Kontext eines globalen Lernens läuft Gefahr, zu einer Bildungsware zu werden, die im Kontext von Entgrenzung, Beschleunigung, Entwertung und Befreiung ständig neu definiert werden muss.**

## Dimensionen der Weltgesellschaft

Die aktuellen Transformationsprozesse, wie sie im Kontext der Modernisierungsdiskurse von dem Erziehungswissenschaftler Alfred K. Tremml mit den Dimensionen Beschleunigung (zeitliche Dimension), Entgrenzung (räumliche Dimension), Entwertung (sachliche Dimension) und Befreiung für die Pädagogik (soziale Dimension) definiert werden (siehe Tremml 2000), verdichten sich zur Beschreibung gesellschaftlicher Verhältnisse als „Weltgesellschaft“. Als Referenzsystem dienen Tremml dabei evolutionstheoretische Annahmen (siehe Tremml 1987, 2000 u. 2004).

- Beschleunigung: Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung erfordert eine zunehmend strengere individuelle Konzentration und Koordinierung von Zeit und Raum, die subjektiv als Beschleunigung verarbeitet wird. Diese erlebte „*Knappheit an Zeit*“ (Tremml 2000, S. 253) macht die Welt „schneller“, risikoreicher, vermehrt das Gefühl der Unsicherheit und verringert die Halbwertszeit von Traditionen.
- Entgrenzung betrifft nicht nur den geographischen Raum, den wir immer öfters wechseln müssen und/oder können (Mobilität). Globalisierung im Sinne von Entgrenzung bedeutet auch, dass das Fremde häufiger und schneller zu uns kommt. Diese Entgrenzungs- und Fremdheitserfahrungen machen neue Anpassungsleistungen notwendig,

die mit den primären Sozialisationsräumen allein nicht mehr leistbar sind.

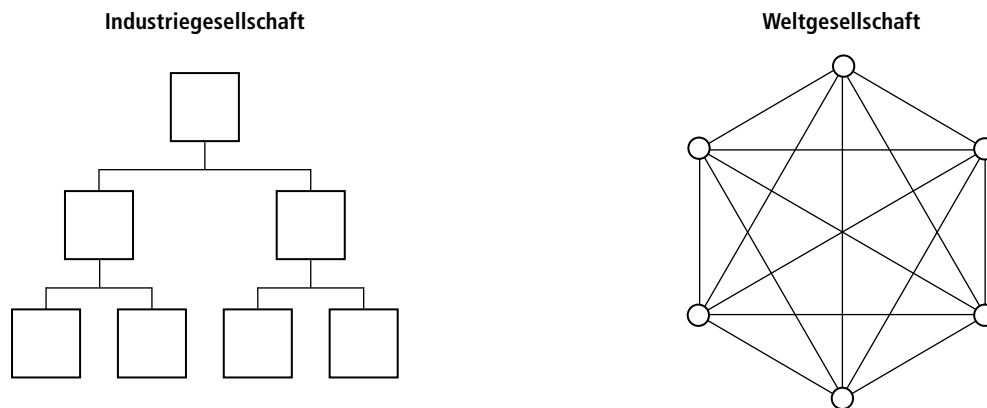
- Entwertung bzw. Kontingenz: Beliebigkeit und Zufälligkeit statt Konstanz und Klarheit sind Merkmale einer neuen Zeit, die seit der Renaissance fortschreitet.
- Individualisierung bedeutet hier Freiheit im Sinne von Verlust von Bindung. Emotional wird Individualisierung als Differenzerfahrung erlebt. Diese lebenslange Differenzerfahrung begründet lebenslanges Lernen.

Aus einem sozioökonomischen Blickwinkel betrachtet können diese vier Dimensionen der aktuellen Weltgesellschaft im Sinne der Theorie der langen Wellen („Kondratieffzyklen“) nach dem russischen Ökonom Nikolai D. Kondratieff (1892-1938) auch als der Wechsel von der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft durch die Veränderung von hierarchischen Strukturen in vernetzte Strukturen definiert (siehe Nefiodow 1997) und wie folgt grafisch dargestellt werden (siehe Abb. 1).

## Globales Lernen als Leitidee auf dem Weg zur Weltgesellschaft

Fragen wir nach den Herausforderungen von Weltgesellschaft und Globalem Lernen für die Erwachsenenbildung bzw. danach, wie (interkulturelle)

Abb. 1: Wechsel von den hierarchischen Strukturen der Industriegesellschaft zu den vernetzten Strukturen der Informationsgesellschaft



Quelle: Nefiodow 1997, S. 28

Erwachsenenbildung darauf reagieren könnte, dann muss zunächst eruiert werden, wie der Umgang mit Unübersichtlichkeit, Unbestimmtheit, globaler Komplexität, einem immer schneller werdenden Wandel von ökonomischer, sozialer und politischer Verfasstheit und einem exponentiellen Wachstum an Wissen gelernt werden kann und wie eine institutionalisierte Erwachsenenbildung sich darauf inhaltlich und methodisch-didaktisch einstellen muss.

Globales Lernen benötigt die Schnittmenge von vier Lernfeldern: Es geht um

- ein antizipatorisches Lernen, d.h. um ein vorausschauendes, innovationsorientiertes und kreativitätsförderndes Lernen
- ein integratives Lernen, d.h. um die Verbindung von allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung sowie um die Integration von institutionellem (= formalem) und non-formalem Lernen.
- ein partizipatorisches Lernen, d.h. um die Förderung der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sowie um die Herstellung von Resonanz und Nachhaltigkeit von individuellen und kollektiven Erfahrungen (sowie Wissens) an die Wirklichkeit einer Weltgesellschaft

- die Bereitstellung von Ermöglicungsorten für Bildung und Lernen als öffentlicher Auftrag.

Erstmals wurden entsprechende Impulse für die Erwachsenenbildung durch den Lernbericht des „Club of Rome“ (siehe Peccei 1979) gegeben. Was damals als eine neue Form des Lernens „als Hilfe bei der Überwindung des menschlichen Dilemmas“<sup>1</sup> (ebd., S. 28) vorgeschlagen wurde, findet eine aktuelle Zusammenfassung in den vier Bildungssäulen des UNESCO-Bildungsberichts (siehe Deutsche UNESCO-Kommission 1997). Es geht, so der Bericht (vgl. ebd., S. 73-83):

- um ein Lernen, Wissen zu erwerben, d.h. das „Lernen lernen, um aus den Gelegenheiten, die ein lebenslanges Lernen bietet, seinen Nutzen zu ziehen“ (ebd., S. 83)
- um ein Lernen, zu handeln, d.h., es geht um die Handlungsorientierung und die Anschlussfähigkeit von Wissen. Es geht um die Frage, wie das Wissen in die Füße und Hände gelangt
- um ein Lernen, mit anderen zu leben, d.h. um die „langsame Entdeckung der anderen und die Erfahrung gemeinsamer Lebensziele“ (ebd., S. 79) und schließlich

<sup>1</sup> „Mit dem Begriff ‚menschliches Dilemma‘ bezeichnen wir die Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten“ (Peccei 1979, S. 25). Die Konsequenz hieraus – pädagogisch und erziehungswissenschaftlich gesehen – sind didaktische Prinzipien wie selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und lebenslanges Lernen als Merkmale einer neuen Lernkultur.



- um ein Lernen für das Leben, d.h., es geht um den Erwerb von Kompetenzen zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit.

Globales Lernen bedeutet die Ermöglichung und Vernetzung dieser vier Lernfelder und die individuelle sowie gesellschaftliche Nutzung seiner gemeinsamen Schnittmenge.

Das Leitbild vom Globalen Lernen findet derzeit in der Erwachsenenbildung seinen Niederschlag in der Idee einer neuen Lerngesellschaft. Was dies für die Praxis heißt, kann hier nur angedeutet werden. Wie oben festgestellt, befindet sich die Erwachsenenbildung in einer Phase des Wandels und der Neuorientierung. Dieser Wandel beinhaltet, positiv gesprochen, humane und institutionelle Potentiale und Ressourcen für die Umsetzung von lokalen Ermöglichungsorten für eine globale Lerngesellschaft – und hierbei denke ich durchaus optimistisch an das dichte Netz an Volkshochschulen in Deutschland und an ihren hohen Professionalisierungsstand. Andererseits und negativ gesprochen, besteht die Gefahr, dass sich die institutionalisierte Erwachsenenbildung gleichsam affirmativ – und vor dem Hintergrund ihrer finanziellen Situation – als Steigbügelhalter ökonomischer Globalisierungstendenzen anbietet, indem sie eine berufliche Anpassungsbildung betreibt, die unter dem Label der „Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung“ Konjunktur hat.

## Ein Beispiel: Agenda 21

Die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) in Rio de Janeiro von 1992 gehört zu den international bedeutendsten Diskussionsplattformen Ende des 20. Jahrhunderts und wird zu einem Fixpunkt im andragogischen Diskurs um Globales Lernen. In Kapitel 36 wird die Bedeutung von Bildung und Erziehung für den Prozess der Umsetzung der im Rahmen der Konferenz entwickelten Perspektiven für das 21. Jahrhundert definiert. Die zentrale Fragestellung lautet: Wie kann Nachhaltigkeit pädagogisch begleitet und gefördert

werden? In der Agenda 21 heißt es dazu: *„Ziel ist die Förderung einer breit angelegten öffentlichen Bewusstseinsbildung als wesentlicher Bestandteil einer weltweiten Bildungsinitiative zur Stärkung von Einstellungen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind“* (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1997, S. 264).

Die Idee einer nachhaltigen Weltgesellschaft erhält damit eine konkrete Vision, die aus drei Perspektiven für die Pädagogik und Andragogik von Bedeutung ist:

- *Nachhaltigkeit*
- *Regionalisierung*: Die „Eigenverantwortung vor Ort“ wird zu einer zentralen Kategorie in der politischen Umsetzung.<sup>2</sup> Die Region wird zum vernetzten Ort für eine nachhaltige Entwicklung.
- *Partizipation*: Traditionelles Planungsdenken, bei dem die BürgerInnenbeteiligung minimiert und bürokratisiert ist, wird durch eine neue Dialogkultur zwischen Politik, Verwaltung und Bürgerschaft erweitert. Eigeninitiative und BürgerInnenbeteiligung werden zentrale politische Instrumente auf dem Weg in eine nachhaltige Zukunft der Weltgesellschaft.

Zusammenfassend ergeben sich damit drei Eckpunkte der Agenda 21, die für eine pädagogische Operationalisierung von Bedeutung sind: Die Umsetzung des Prinzips der nachhaltigen Entwicklung muss gesellschaftsübergreifend, regional und partizipatorisch erfolgen. Diese Anforderungen und Herausforderungen werden von der Pädagogik seit Mitte der 1990er Jahren mehr oder weniger intensiv diskutiert und führen bis Ende der 1990er Jahre zu einer Vielzahl von Positionen, Konzepten und Modellen für die schulische und außerschulische Bildung.

Agenda 21-Prozesse sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts – also 10 Jahre nach Rio – jedoch bereits

<sup>2</sup> In Artikel 28 heißt es dazu: *„Da viele der in der Agenda 21 angesprochenen Probleme und Lösungen auf Aktivitäten auf der örtlichen Ebene zurückzuführen sind, ist die Beteiligung und Mitwirkung der Kommunen ein entscheidender Faktor bei der Verwirklichung der in der Agenda enthaltenen Ziele. (...) Als Politik und Verwaltungsebene, die den Bürgern am nächsten ist, spielen sie eine entscheidende Rolle bei der Informierung und Mobilisierung der Öffentlichkeit und ihrer Sensibilität für eine nachhaltige umweltverträgliche Entwicklung“* (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1997, S. 231).

wieder auf dem Rückzug. Nachhaltigkeit im Denken und Handeln, obgleich immer wieder und mehr denn je beschworen (u.a. von den Vereinten Nationen in der Nachhaltigkeits-Dekade 2005-2014), kann oder will man sich offensichtlich in Zeiten wirtschaftlicher Depression und Rezession nicht mehr leisten.

## Subjektorientierung als didaktische Dimension globalen Lernens

Seit den 1990er Jahren ist sowohl in der Pädagogik als auch in der Andragogik ein intensiver Diskurs über einen „Wandel der Lernkulturen“ (siehe Arnold/Schübler 1998) zu beobachten, der sich sowohl methodisch-didaktisch als auch institutionell manifestiert. Vor allem in der Erwachsenenbildung hat sich seitdem ein neues Verständnis von Lehren und Lernen entwickelt, das auch als „lebendiges Lernen“ (siehe Arnold 1996), als „expansives Lernen“ (siehe Faulstich/Ludwig 2004) oder als „reflexive Entwicklungsbegleitung“ (siehe Schäffter 2001) verstanden und von Horst Siebert als „vernetztes Lernen“ definiert wird (siehe Siebert 2003). In der SeniorInnenbildung findet sich das Konzept des „forschenden Lernens“ (siehe Stadelhofer 1996). Forschendes Lernen zeichnet sich dabei „durch die selbständige Wahl von Problem- und Fragestellungen, selbständige Gestaltung des Forschungsdesigns und der Forschungsmethode sowie Überprüfung und Dokumentation der Ergebnisse“ (ebd., S. 11) aus. Schließlich befindet sich auch die Lernforschung selbst seit den 1990er Jahren in einem Veränderungsprozess, den Horst Siebert als einen „Innovationsschub“ bezeichnet.

Neue Impulse erhält die Lernforschung derzeit auch aus der Neurobiologie und Gehirnforschung (siehe dazu z.B. Spitzer 2002). Der Kernpunkt dieser neuen Lernkultur ist die Erkenntnis, dass der Mensch zwar lernen kann, jedoch nicht belehrbar ist und dass er immer lernen muss – ob er will oder nicht: Man kann nicht nicht lernen. Der pädagogische und lernpsychologische Blick konzentriert sich dabei nicht auf die Vermittlung von Zielen und Inhalten aus der Sicht des Lehrers/der Lehrerin, sondern auf die Aneignung durch den/die Lernende/n. Es hat sich damit die Blickrichtung der Methodik und Didaktik verändert: Im Mittelpunkt der Praxis und Theorie steht nicht die Lehre (Didaktik), sondern das Lernen (Mathetik). In den Vordergrund rückt die Gestaltung

von Lernmilieus; der klassische Unterricht verliert an Bedeutung. Aus dem/der „KursleiterIn“ und „ReferentIn“ wird ein/e „LernanimateurIn“ und „FacilitatorIn“, ein/e „Coach“, „ModeratorIn“ oder „BildungsmanagerIn“. Erfahrungen, Entdeckung und Selbsterkenntnis sind die Zwischenziele auf dem Weg zu Bildung und Wissen – und nicht Test und Noten. Lernen wird zu einem Prozess und ist

- ein selbstreferentieller Vorgang: Man kann nur selbst und für sich lernen – fremdgeplante Lernschritte sind nur Orientierungspunkte – mehr nicht!
- ein kontextgebundener Vorgang: Lernen ist immer an das kulturelle Milieu und an biografische Verhältnisse gekoppelt: Lernen muss individualisiert werden!
- ein Vorgang der aktiven Aneignung: Lernen bedeutet Selbsterschließung und Konstruktion – keine stellvertretende Erschließung!
- ein situativ-emotionaler Vorgang: Die „Vorbereitete Umgebung“ (Montessori) wird zu einer zentralen Lernvoraussetzung – Lernen durch Begegnung und Beziehung!
- ein evolutionärer Vorgang, d.h. ein nicht-linearer Prozess: Gelernt wird über individuelle Selektion – Variation – Mutation.

Im Anschluss an Verena Steiner kann globales Lernen in diesem Sinne auf der Ebene der Methodik und Didaktik als Prozesslernen dargestellt und vom „klassischen“ Inhaltslernen differenziert werden (siehe Abb. 2).

Diese Perspektivenverschiebung geht davon aus, „dass das Lernen als Problem vom wissenschaftlichen Standpunkt des Lernsubjekts in den traditionellen Lerntheorien nicht vorkommt“ (Holzkamp 1993, S. 14). Lernen wird nicht länger als Kumulation von Wissensbausteinen gesehen, die mit einem mehr oder weniger ausgefeilten pädagogischen Trichter, der didaktischer Unterricht genannt wird, one-way vom Lehrer zur SchülerIn / von der Lehrerin zur SchülerIn vermittelt werden. Lehren und Lernen werden vielmehr erkenntnistheoretisch und lernpsychologisch als eine konstruktive Tätigkeit

verstanden. Der Psychologe Ernst von Glasersfeld spricht hier auch von einer „konstruktivistischen Didaktik“ (siehe von Glasersfeld 1995). In der Geschichte der Psychologie taucht dieser Aspekt der kognitiven Tätigkeit als Konstruktion erstmals bei Jean Piaget auf, der heute als wichtiger Impulsgeber für eine konstruktivistische Pädagogik bzw. Methodik und Didaktik gilt.

Globales Lernen wird in diesem Horizont zum Ausdruck einer neuen Bildungsgesamtkonzeption in postmodernen Gesellschaften und zeichnet sich nicht nur durch eine „reflexive Institutionalisierung“ (siehe Schöffter 2001) aus, sondern auch durch ein grundsätzlich neues Verständnis von Methodik und Didaktik. Nicht mehr das Dozieren ist angesagt, „sondern das Gestalten von ‚Lernumgebungen‘ und ihrer Moderation“ (Apel/Günther 1998, S. 5). Es geht um die Frage, welche Prozesswerkzeuge benötigt werden, um ihre Leitideen wie Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation (siehe vorne) pädagogisch umsetzen zu können.

Im Mittelpunkt einer solchen Didaktik steht das Arrangement eines so genannten „Konsultationsprozesses“, der „quer zu traditionellen

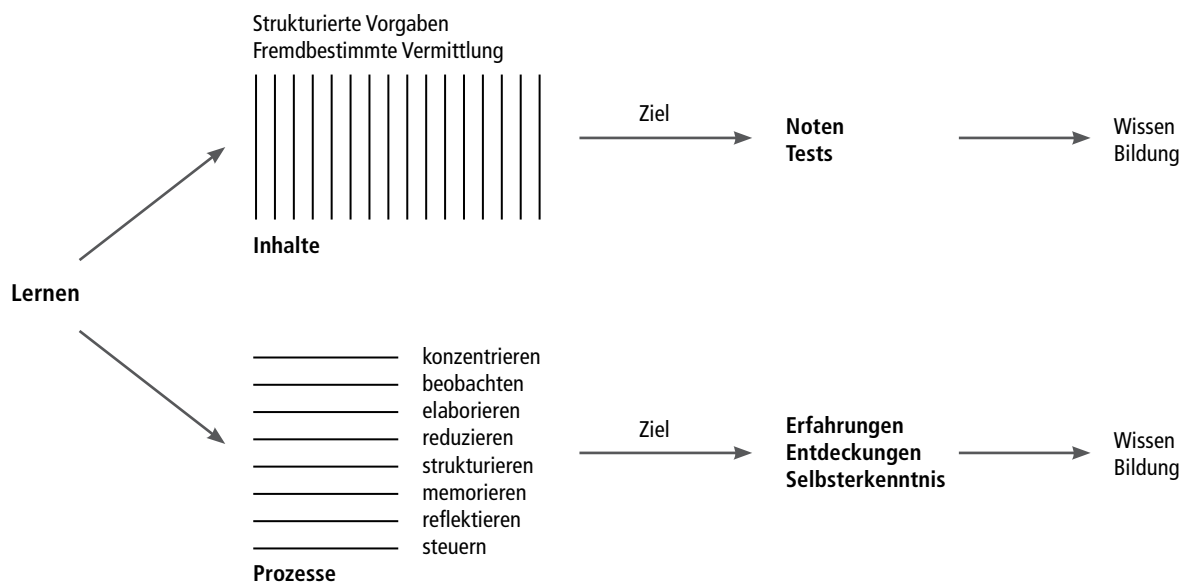
Planungsstrukturen“ (Apel 1998, S. 8) steht und eine neue Methodenkompetenz erfordert.

Ein entscheidender Aspekt dieser Didaktik ist, dass sie nicht auf die klassischen pädagogischen Orte und Personen beschränkt ist – im Gegenteil: Sie wandert aus und entinstitutionalisiert sich. Hier findet ein deutlicher Perspektivenwechsel statt. Methodik und Didaktik werden nicht länger die Angelegenheit professioneller Pädagogik in geschlossenen pädagogischen Räumen. Sie treten in den Alltag hinaus, öffnen sich für eine Entprofessionalisierung und werden politisch. Damit schließen sie an ein Pädagogikverständnis der neuen sozialen Bewegungen aus den 1970er Jahren an, das ebenfalls zu einer Entgrenzung pädagogischer Inhalte und Didaktik führte (siehe Beer 1983).

### Auf der Suche nach einem Theoriekontext und Diskursbedarf

Es fehlt dazu allerdings für die Erwachsenenbildung derzeit eine systematisch-analytische Begründung und Theorie für eine neue Lerngesellschaft im Horizont Globalen Lernens. Hier steht die

Abb. 2: Globales Lernen als Prozesslernen



Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Steiner 2002, S. 16)

interkulturelle Erwachsenenbildung erst am Anfang einer Diskussion – z.B. mit der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde“ (siehe Derichs-Kunstmann/Schiersmann/Tippelt 1993) und einem Themenheft des Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung vom Dezember 1995 mit dem Schwerpunkt „Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung“ (1995).

Andererseits findet seit Mitte der 1990er Jahre eine intensive Auseinandersetzung in der Entwicklungspädagogik statt, die nach einer neuen theoretischen Orientierung sucht. Es geht um die Frage nach einer Alternative zu handlungstheoretisch orientierten Theorieofferten, die, so Alfred K. Tremml, überfordert sind, die Komplexität gesellschaftlicher Verfasstheit und Dynamik zu erfassen: *„Im Bereich der Dritte-Welt-Pädagogik, insbesondere aber im Horizont einer Entwicklungspädagogik, die pädagogische Kommunikation auf die Weltgesellschaft bezieht, ist eine handlungstheoretische Logik jedoch deutlich überlastet und überdehnt“* (Tremml 1996, S. 219). Tremml plädiert für eine evolutionstheoretische Sicht, wie schon vorne erwähnt, (auch Tremml 1995, 1996b), bei der, entwicklungspädagogisch gesehen, nicht das Bewusstsein Ort und Ziel pädagogischer Interventionen ist. Es geht vielmehr um die *„Verbesserung der Selbstorganisation des kommunikativen Sprachstils. Nicht Bewusstsein zu bilden, sondern Kommunikation anzuregen, heißt dann das Ziel“* (Tremml 1996, S. 222). Damit wird eine neue Diskussion eröffnet, die auch für den andragogischen Bildungsdiskurs von großem Interesse sein könnte, da sie mit dem klassischen Modell der „Entwicklung“ und dem des „sozialen Wandels“ über zwei Paradigmen verfügt, die von einem handlungs- und evolutionsorientierten Selbstverständnis ausgehen bzw. konstruktivistische Perspektiven und Konzepte pädagogischen Fremdverstehens favorisieren.

Ein evolutionstheoretischer Ansatz, wie er derzeit für die allgemeine Schuldidaktik von Annette Scheunpflug (2001),<sup>3</sup> Gregor Lang-Wojtasik (2008)

und für die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft von Alfred K. Tremml (2000, 2004) diskutiert wird, könnte dabei neue Impulse für eine Fortführung der Legitimationsdebatte in der Erwachsenenbildung bieten.

Fünf Dimensionen ergeben sich für einen weiterführenden Diskurs:

- Institutionelle Dimension: Die Koppelung von informellen und formellen bzw. institutionalisierten Lernprozessen erhält eine größere Bedeutung und wird die Anforderungen an Institutionen verändern.
- Personale Dimension: Professionelles andragogisches Handeln wird sich noch stärker in Richtung Begleitung und Beratung und weg von der Belehrung entwickeln müssen.
- Didaktische Dimension: Entsprechend werden sich methodische Konzepte an einer Aneignungsdidaktik zu orientieren haben, die die Selbstorganisation in den Mittelpunkt rückt.
- Rechtliche und finanzielle Dimension: Die Marktorientierung und Liberalisierung wird prekäre andragogische Situationen und Milieus nach sich ziehen und neue ordnungspolitische Instrumente erfordern, um den Anspruch auf Chancen- und Bildungsgleichheit gerecht zu werden.
- Inhaltliche Dimension: Die Planbarkeit der Inhalte wird relativiert. In dem Maße, wie die Geschwindigkeit des sozialen Wandels zunimmt und die Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen gefordert wird, in dem Maße wird die institutionelle Planbarkeit von Bildungsinhalten auch erschwert. Dies hat Auswirkungen auf die Institutionen und das Selbstverständnis der PädagogInnen.

Diese Dimensionen und Veränderungsimpulse sind nicht neu und werden seit einigen Jahren mehr oder weniger intensiv diskutiert. Stichworte und Diskurskontexte sind dabei „Wandel der Lernkultur“,

<sup>3</sup> Annette Scheunpflug schlägt fünf Orientierungslinien für die Schule vor (vgl. Scheunpflug 1996, S. 12-14): problemorientierte Unterrichtsinhalte; stärkere Förderung eines abstrakten Lernens, ohne dabei allerdings sinnliche Erfahrungen als Ausgangspunkt von Lernen zu vernachlässigen, denn nur *„ein winziger Bruchteil der Welt kann nur noch selbst erfahren werden“* (ebd., S. 13); Einüben von Entscheidungsfreude und die Kompetenz zum Fragenstellen; Umgang mit Unwissenheit und Ungewissheit (bisherige Bildung ist vor allem auf die Zielmarke der Vermittlung von Sicherheit angelegt gewesen); Kultivierung der Kompetenz und des Mutes zum Perspektivenwechsel.

„Change Management“, „Organisationsentwicklung“, „Lernende Regionen und Organisationen“, „Qualitätsentwicklung“, „Ökonomisierung“, „Innovationen“ oder ganz allgemein „Systemumbau“. Die Variationen dieser Auseinandersetzung sind vielfältig und multiperspektivisch und zeigen einerseits eine Verunsicherung und andererseits eine Aufbruchsstimmung. Vor allem die traditionellen Einrichtungen der Allgemeinen Erwachsenenbildung stehen unter einem starken Veränderungs- und Anpassungsdruck, der in vielen Fällen ihre Substanz und Identität betrifft. In vielfältiger Weise wird darauf reagiert. Patentlösungen gibt es dabei derzeit jedoch keine. Erwachsenenbildung im Allgemeinen und Globales Lernen im Besonderen

werden sich in Zukunft nicht (mehr?) mit langfristigen und nachhaltigen Strukturen absichern können. Institutionen wie die Volkshochschule beispielsweise, die über Jahre oder sogar Jahrzehnte hinweg fixierte Strukturen bewahren konnte, wird zu einer „Lernenden Organisation“ werden *müssen*, um Bedarf und Bedürfnisse als Dienstleister erfüllen zu können.

Zum Schluss: Auch Bildung im Horizont der Weltgesellschaft und im Kontext eines globalen Lernens läuft Gefahr, zu einer Bildungsware zu werden, die im Kontext von Entgrenzung, Beschleunigung, Entwertung und Befreiung ständig neu definiert werden muss.

# Literatur

## Verwendete Literatur

**Apel, Heino (1998):** Lokale Agenda in Deutschland – Worum geht es? In: Apel, Heino et al. (Hrsg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit – ein Methodenhandbuch. Bonn: Stiftung Mitarbeit, S. 7-13.

**Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1997):** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Neuwied: Luchterhand.

**Holzkamp, Klaus (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

**Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro (Hrsg.) (1997):** Dokumente – Agenda 21. Bonn.

**Peccei, Aurelio (Hrsg.) (1979):** Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. Wien: Molden.

**Scheunpflug, Annette (1996):** Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H. 1, S. 9-14.

**Stadelhofer, Carmen (Hrsg.) (1996):** Spuren suchen – Spuren legen. Verantwortung für die Zukunft durch forschendes Lernen und Handeln. Bielefeld: AUE Verlag.

**Steiner, Verena (2002):** Lernen als Abenteuer. Frankfurt: Eichborn.

**Tremel, Alfred K. (1996a):** Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“. Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt am Main: IKO.

**Tremel, Alfred K. (2000):** Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

## Weiterführende Literatur

**Arnold, Rolf (Hrsg.) (1996):** Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg (1998):** Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Beer, Wolfgang (1983):** Frieden – Ökologie – Gerechtigkeit. Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rolf (Hrsg.) (1993):** Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Frankfurt am Main.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004):** Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Glaserfeld, Ernst von (1995):** Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest, S. 7-14.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008):** Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München: Juventa.
- Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1995):** Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung, Nr. 36, Dezember 1995.
- Nefiodow, Leo A. (1997):** Der sechste Kondratieff. Sankt Augustin.
- Schäffter, Ortfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheunpflug, Annette (2001):** Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz.
- Siebert, Horst (2003):** Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Spitzer, Manfred (2002):** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Tremel, Alfred K. (1987):** Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tremel, Alfred K. (1995):** Eine Welt für alle? Entwicklungspädagogische Herausforderungen und Perspektiven. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung auf dem Prüfstand. Soest, S. 11-21.
- Tremel, Alfred K. (1996b):** Die Erziehung zum Weltbürger. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H. 1, S. 2-8.
- Tremel, Alfred K. (2004):** Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.



Foto: Helmut Breyer

## Prof. Dr. Ulrich Klemm

klemm-benz@t-online.de  
<http://www.donauakademie.eu>  
 +49 (0)731 385136

Ulrich Klemm ist Diplom-Pädagoge, arbeitete 20 Jahre als Fachbereichsleiter an einer Volkshochschule und ist derzeit tätig als Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Lehrbeauftragter für vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Vertretungsprofessor für Kompetenzentwicklung und lebenslanges Lernen an der Universität Leipzig, Unternehmensberater im Gesundheitswesen und Geschäftsführer der Europäischen Donauakademie in Ulm.

# Global Learning – Adult Education on the Way to Global Society?

## Abstract

The following article discusses dimensions of global society and implications for adult education using the theoretical approach of evolutionary pedagogy. Global Learning is regarded as a central idea on the way to a global society characterised by acceleration, dissolution of boundaries, devaluation and liberation as well as a change from hierarchical to networked structures. Such a global society presents challenges for adult education: it is necessary to learn how to deal with confusion, uncertainty, global complexity and change. That is why Global Learning is equally learning to acquire knowledge, learning to act, learning to live with others and learning for life. From a didactic perspective, Global Learning is associated with the “change in learning culture”. This change describes a new understanding of teaching and learning characterised by subject orientation. The focus is not on the conveying of goals and content from the teacher’s point of view but on the acquisition by the learner. This didactic principle is no longer limited to traditional places of education and people; it enters into everyday life. It is opening itself up to deprofessionalisation and is becoming political.

# Radikal dialogisch

## Reflexionen zum Globalen Lernen aus der Perspektive der Pädagogik Paulo Freires

**Gerald Faschingeder**

Faschingeder, Gerald (2012): Radikal dialogisch. Reflexionen zum Globalen Lernen aus der Perspektive der Pädagogik Paulo Freires.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 16, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Paulo Freire, Globales Lernen, Globalisierung, politische Erwachsenenbildung, Individualisierung, Standardisierung, Fragmentierung, Universalisierung, Konsum, Protest, Allokation, Emanzipation

### **Kurzzusammenfassung**

Der Beitrag beleuchtet Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Konzept des Globalen Lernens und Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten. Der fruchtbringende Dialog zwischen diesen beiden Konzepten soll klären, wie eine politische Erwachsenenbildung im globalen Kontext aussehen muss, die einen Beitrag zum Verständnis von komplexen Entwicklungen und zur gelingenden Orientierung von Menschen leisten kann. Nach einer Darstellung der Differenzen zwischen den Konzepten werden die Gemeinsamkeiten beleuchtet. Als Synthese wird die Dialektik der Bildung anhand von vier Widerspruchspaaren diskutiert, die Bildung im Kontext der Globalisierung heute kennzeichnen: Individualisierung versus Standardisierung, Fragmentierung versus Universalisierung, Konsum versus Protest und schließlich Allokation versus Emanzipation.

03



# Radikal dialogisch

## Reflexionen zum Globalen Lernen aus der Perspektive der Pädagogik Paulo Freires

**Gerald Faschingeder**

**Welchen Beitrag kann Erwachsenenbildung zum Verständnis von komplexen Entwicklungen und zur gelingenden Orientierung von Menschen leisten? Braucht es dafür Konzepte kritisch-emanzipatorischer Bildung?**

Diese Fragen werfen die HerausgeberInnen der hier vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ auf (siehe Grobbauer/Gürses/Vater 2011). Doch es geht nicht nur um das Feld der Erwachsenenbildung – diese Magazinausgabe setzt sich mit einem spezifischen Konzept, dem Globalen Lernen (siehe Hartmeyer 2007; Scheunpflug 2008) auseinander, dessen Potential für Erwachsenenbildung ausgelotet werden soll.

In meinem Beitrag möchte ich diese Fragen mithilfe der Reflexionsanstöße Paulo Freires behandeln. Freire (1921-1997), der brasilianische Befreiungspädagoge, versuchte in den verschiedensten Ländern und Kontexten seine Theorien mit engagierter Praxis zu verbinden. Zunächst möchte ich hierfür die Differenzen zwischen Globalem Lernen und freireianischer Pädagogik benennen, ehe ich diese beiden Ansätze in einen – hoffentlich – fruchtbringenden Dialog bringe und mich der Frage widme, wie eine politische Erwachsenenbildung im globalen Kontext aussehen muss.<sup>1</sup>

### 1. These: Differenzen

Wir können sagen, dass es drei wesentliche Aspekte sind, die Freires Pädagogik vom Globalen Lernen

trennen und die für diese Magazinausgabe von Bedeutung sind:

1. Der historische Kontext: Freire reflektierte auf die Erfahrung der Militärdiktatur. Sein wichtigstes Werk, die „Pädagogik der Unterdrückten“ (1970), entstand im Exil und spricht eine kämpferische Sprache. Das Globale Lernen hingegen entstand in Europa nach der Wende von 1989 und reflektierte auf jene Erfahrungen, die man unter den Begriff der Globalisierung zu fassen versucht.
2. Der politische Anspruch: Freire denkt eine revolutionäre Pädagogik, kritisiert politische UnterdrückterInnen genauso wie dogmatische linke Führungspersonen, die er als SektiererInnen bezeichnet. Im Ende geht es ihm aber wie Karl Marx um eine Umkehrung der sozialen Verhältnisse, um eine umfassende Befreiung. Das Globale Lernen will hingegen niemanden befreien, will sich nicht in politische Kämpfe einmischen. Vielmehr zielt es darauf, mündige Subjekte in ihrer Orientierungssuche zu stärken und mit Kompetenzen auszustatten, die ein gutes Handeln in einer komplexen Welt ermöglichen.
3. Die Bezugsgruppe: Paulo Freire machte seine ersten Alphabetisierungserfahrungen mit LandarbeiterInnen, in der Regel AnalphabetInnen, vom

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag bietet keine Einführung in die Pädagogik Paulo Freires (mehr dazu bei Friesenbichler 2007; Faschingeder/Novy 2007).

Wahlrecht ausgeschlossenen Personen, die in patriarchaler Unterdrückung und in einem paternalistischen Klima um ihre Existenz kämpfen mussten. Das Globale Lernen entwirft Konzepte für Kinder und Jugendliche, die im formellen Bildungssystem erfasst sind oder in non-formellen Bildungszusammenhängen, etwa im Kontext von verbandlichen Jugendorganisationen, ihre Lebenserfahrungen machen. So ist bereits die Frage aufgetaucht, ob Globales Lernen nicht ein Phänomen der weißen Mittelschicht sei.

Sind das zu viel der Differenzen, um Paulo Freires Konzepte und das Globale Lernen in einen Dialog zu bringen? Einerseits lässt sich kritisch und diese Frage bejahend argumentieren, dass Freire auf eine politische Erwachsenenbildung zielt, das Globale Lernen hingegen ein kontextbezogenes Lernen in gewöhnlichen Bahnen intendiert. Nun erscheint mir so eine Sicht andererseits aber verkürzend und ahistorisch. Seit Freires „opus magnum“, datiert aus dem Jahr 1970, haben sich die politischen und sozialen Kontexte sowohl in Lateinamerika als auch in Europa weitreichend gewandelt. Jedes Arbeiten zu und mit Paulo Freire erfordert eine gewisse Übersetzungsleistung: Wie lassen sich freireanische Begriffe wie Dialog, Führung, Kampf, kulturelle Synthese, antidialogische Aktion, generative Begriffe, Liebe, Hoffnung etc. heute verstehen?

In seinen Büchern wandelten sich über die Jahrzehnte hinweg die Sprache und die Konzeption des Sozialen: Sie wurden weniger kämpferisch, wenn wir etwa sein erstes Buch, „Erziehung als Praxis der Freiheit“ (1963), mit seinem letzten, der „Pädagogik der Autonomie“ (1997), vergleichen (siehe Freire 1974, 1997 u. 2008). Die Sprache wurde gemäßiger, die Radikalität des Ansatzes verblasste. Paulo Freire kam in der Postmoderne an – die er hartnäckig kritisierte, weil er kein Freund des Unverbindlichen war, und in die doch sein dialogischer Ansatz sich so leicht einfügen ließ, da diesem scheinbar die politischen Kanten fehlten. Dialog, Verstehen, Empathie, Authentizität, Geduld und Demut sind gewiss freireanische Tugenden, sie sind aber auch Haltungen, die zu psychologisierenden und apolitischen Weltdeutungen verleiten können.

Ohne seine „Pädagogik der Empörung“ – leider nie auf Deutsch erschienen – kann Freire nur missver-

standen werden. (Dieses Buch ist Portugiesisch unter dem Titel „Pedagogia da indignação“ posthum im Jahr 2000 als Kompilation verschiedener Texte Freires von seiner Witwe Ana Maria Araújo Freire herausgegeben worden; siehe Freire 2000). Pädagogik blieb für Freire zeitlebens Dialog und Konflikt – wie der 1994 gemeinsam mit Moacir Gadotti und Sérgio Guimaraes herausgegebene Titel „Pedagogia: diálogo e conflito“ illustriert (siehe Gadotti/Freire/Guimaraes 2001). Insofern war sein Dialogverständnis radikal: Der Dialog muss an die Wurzeln der Differenzen heranreichen, darf nicht oberflächliche Zierde sein. Und er muss radikal konsequent sein.

Pädagogik als konflikthafte Geschehen, als parteiliche Tätigkeit, als Ringen um Wahrheit und Gerechtigkeit – das zeichnet Freires Pädagogik aus. Und dies ist es aber, wovon Globales Lernen sich bewusst abgrenzt: Parteilichkeit wird als ideologieanfällig kritisiert, Wahrheit problematisch gesehen und Gerechtigkeit als normativer Horizont, der erst einmal gemeinsam diskursiv zu erarbeiten ist und nicht als Prämisse postuliert werden kann. Für diese Sicht sprechen starke Argumente, die aus den Texten des Poststrukturalismus, der Dekonstruktion wie des Postkolonialismus schöpfen können. Die Erfahrungen der Diktaturen des realen Sozialismus wie auch die Folgen der nach 1990 in Osteuropa implementierten marktradikalen Schocktherapien haben vorsichtig gegenüber großen politischen Versprechungen gemacht.

In dem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Globales Lernen mit der Spannung zwischen Universalismus und Partikularismus umgeht. Mein Eindruck ist, dass es hier zurückhaltend argumentiert und es dem autonomen Subjekt überantwortet, dazu eine eigene Position zu finden: *„Vor diesem Hintergrund ist Zurückhaltung gegenüber der Annahme geboten, normativ orientierte Bildungsangebote könnten direkt in Lernprozesse im Sinne von Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen“* (Scheunpflug 2008, S. 12). Für die Menschenrechte, aber gegen verbindliche Wahrheitsansprüche aufzutreten – dies bleibt ein Balanceakt. Der Marxismus und das Christentum tun sich da leichter – und auf beide bezieht sich Freire: Für wahre Menschenrechte, gegen partikularistischen Relativismus lautet dort die Devise. Freire ist Humanist, für ihn gibt es das wahre Humanum, das es zu entfalten gilt: *„Die Humanisierung war*

zwar in einem grundsätzlichen Sinne schon immer das Zentralproblem des Menschen – heute jedoch hat sie den Charakter einer unabweisbaren Fragestellung gewonnen“ (Freire 1973, S. 31). So lautet der erste Satz in der deutschsprachigen Ausgabe der „Pädagogik der Unterdrückten“. (In der portugiesischen Originalversion stehen davor zwei andere Absätze – was die Frage der Humanisierung aber nicht relativiert.) Er knüpft dabei aber weniger am Humanismus des deutschen Idealismus denn an Jean-Paul Sartre, Albert Camus und Erich Fromm an.

Der Unterschied zwischen den historisch praktizierten Brutalitäten von marxistisch oder christlich legitimierte Herrschaftsformen und dem Ansatz Paulo Freires ist, dass er radikal den Dialog als Weg des wechselseitigen Lernens einfordert. Niemand weiß alles, aber niemand weiß nichts (vgl. Freire 1989, S. 29). Niemand befreit sich selbst, aber Befreiung geschieht wechselseitig, so Freire.

## 2. Antithese: Ein gemeinsamer Horizont des Politischen

Meine Vorgangsweise, man erkennt es schon, ist dem dialektischen Zugang Paulo Freires geschuldet (den er freilich nicht erfunden hat – denken wir an Marx, Hegel, ... Platon): Ich will hier im Sinne des Sowohl-als-auch weiterdenken: Der Ansatz des Globalen Lernens ist einerseits schwer kompatibel mit Freires Pädagogik. Andererseits gibt es gemeinsame Perspektiven und ist es möglich, dass beide Konzepte voneinander lernen. Daraus ergibt sich, dass sie das auch tun sollten, denn eine politische Erwachsenenbildung heute darf nicht so geschichtsvergessen sein, wie sie oft wirkt – und muss eine „Utopistik“ (siehe Wallerstein 2002) sein, eine „Pädagogik der Hoffnung“ (siehe Freire 1992), wenn sie zur Weltgestaltung ermutigen möchte. Politische Bildung kann sich, so sehe ich das im Gegensatz zu VertreterInnen dieses Faches, aber nicht darauf reduzieren, das Verstehen und Analysieren zu lehren, sondern muss auch zum Handeln, zur Gestaltung des politischen Gemeinwesens anleiten und ermutigen. Sie ist erst dann wirklich politische Bildung, wenn sie Lernbewegungen bildet, durchaus im Sinne der sozialen Organisation von handlungsfähigen Kollektiven gedacht.

Paulo Freire wie auch das Globale Lernen üben sich in einer politischen Reflexion der Welt. Gewiss tun sie das in einem unterschiedlichen Ausmaß an Radikalität, aber dennoch ist Politik gemeinsamer Bezugspunkt des Denkens. Dies bedeutet, dass das Subjekt als „homo politicos“ konstruiert wird. Weniger bedeutsam, wenn auch nicht ganz unerheblich, ist der Blick auf den Menschen als psychologisches Wesen, der für viele Pädagogiken zentral ist. Paulo Freire beschreibt die LandarbeiterInnen des Nordostens Brasiliens in ihrer strukturellen Lage, ausgebeutet von GroßgrundbesitzerInnen. Politik schlägt sich in Psychologie nieder: „*Wie können die Unterdrückten als gespaltene, unechte Wesen an der Entwicklung einer Pädagogik ihrer Befreiung mitwirken? Nur wenn sie sich selbst als ‚Behauser‘ des Unterdrückers erkennen, können sie am Hebamendienst ihrer befreienden Pädagogik mitwirken. Solange sie noch in der Gespaltenheit leben, in der Sein bedeutet Sein-Wie und Sein-Wie heißt ‚wie der Unterdrücker‘ sein, ist ein derartiger Beitrag unmöglich*“ (Freire 1973, S. 36; Hervorh. i. Orig.).

Auch das Globale Lernen fasst den Menschen politisch. Paradigmatisch wird es im Konzept zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenbildung.at zusammenfassend formuliert: „*Bildung muss heute auch die Orientierung von Menschen in dieser globalisierten und sich schnell verändernden Welt unterstützen und sie befähigen, die Komplexität von Entwicklungsprozessen zu verstehen*“ (Grobbauder/Gürses/Vater 2011, S. 1). Die Komplexität der Verflechtungen und Interdependenzen überfordere viele Menschen und konfrontiere mit Gefühlen von Ohnmacht, Orientierungslosigkeit und Unsicherheit, so die HerausgeberInnen weiter. Diese Anthropologie führt psychologische Befindlichkeit auf politische Faktoren zurück. So gesehen ist Globales Lernen politische Bildung.

Die österreichische Strategiegruppe „Globales Lernen“, gebildet zur Vernetzung und um die konzeptionelle Diskussion in Österreich voranzubringen, hält in diesem Sinne als thematische Dimension ihres Ansatzes fest: „*Globales Lernen bezieht sich auf den Kontext der ‚Einen Welt‘ (und vermag dabei sehr wohl die Unterschiede in dieser Einen Welt klar zu benennen). Daraus leiten sich inhaltliche Ansprüche in Bezug auf Auswahl und Gestaltung der Themen*

*ab. Die Hauptthemen sind die Schlüsselfragen der Gegenwart, vor allem die ökonomische und soziale Ungleichentwicklung in der Welt, die strukturelle Gewalt gegen Menschen und ganze Bevölkerungen, die ökologischen Gefährdungen. Die Ursachen werden analysiert, die möglichen Konsequenzen und Interventionsmöglichkeiten zum Thema gemacht“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S. 8).*

Politik wird im Globalen Lernen allerdings stärker als ein zu verstehender Kontext, denn als ein gestaltbares Feld verstanden. Es sollen keine unrealistischen Hoffnungen geweckt werden. Das Globale Lernen will Politik nicht ersetzen: Politisch handeln sollen die Menschen selbst, Pädagogik selbst ist nicht Politik. Die Inhalte sind durchwegs politischer Natur und befassen sich mit Fragen nach globalen Asymmetrien: „*Lerninhalte und -angebote Globalen Lernens thematisieren dabei zum Beispiel auch unterschiedliche Konzepte von Entwicklung, Macht-, Ohnmachts- und Herrschaftsverhältnissen, Fragen der globalen Gerechtigkeit, Inklusion und Exklusion von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen, Fragen der Demokratieentwicklung im nationalen und globalen Kontext“ (ebd., S. 10).*

Das ist durchaus freireanisch gedacht. Als Marxist denkt Freire stets über Macht und Ohnmacht, Herrschaft und Widerstand nach. Ohnmacht ist für ihn Ausdruck der Kultur der Apathie, typisch für das transitive Bewusstseinsstadium, im dem sich Menschen als Gegenstände des Handelns anderer, nicht aber als sich selbst gestaltende Wesen, als ProtagonistInnen der eigenen Existenz begreifen („sich gestalten“ ist intransitiv).

Dies ist der gemeinsame Horizont der Weltgestaltung, auf den sowohl Paulo Freire als auch das Globale Lernen hinarbeiten: Ohnmacht in Ermächtigung zu wandeln, die Überforderung durch die Komplexität der Welt in die Fähigkeit zu transformieren, die Welt zu lesen und zu verstehen.

### **3. Synthese: In der Dialektik der Bildung**

In diesem letzten Abschnitt meines Beitrages möchte ich aktuelle Widersprüche ansprechen, die für Politische Bildung von Bedeutung sind und mit denen sie sich befassen muss. Bildung erlebt

eine globale Transformation, die die vorhandenen Widersprüche verschärft (siehe Österreichische Hochschülerschaft/Paulo Freire Zentrum 2005): Tendenzen der Standardisierung von Bildung stehen im Widerspruch zu den Prozessen der Fragmentierung und Individualisierung.

Bildung selbst ist ein widersprüchliches Phänomen, dem nur mit Dialektik beizukommen ist. Wir sind es gewohnt, Bildung wie einen heiligen Gegenstand zu behandeln: Wir verehren Bildung, achten sie als höchstes Gut; eine Kürzung von Bildungsbudgets ist ein Sakrileg und ein Mehr an Bildung immer ein Segen für das ganze Volk. Diese Sicht hat gute Gründe, denn der beeindruckende Aufstieg Europas zwischen dem 15. und dem 20. Jahrhundert in der Rivalität der Weltregionen hatte wesentlich mit Bildung zu tun. Viele Aspekte dessen, was wir als Kennzeichen modernen Lebens verstehen, wären ohne Bildung nicht denkbar, ob medizinischer Fortschritt, technisches Know-how oder die Säkularisierung weiter Lebensbereiche im Sinne der „Entzauberung der Welt“ (Max Weber). Doch gleichzeitig täuscht Bildung: Sie ist kein heiliges interesseloses Gut, sie hat eine Funktion in der Gesellschaft. Im Kontext der kapitalistischen Marktgesellschaft sorgt sie für die Reproduktion des Sozialen: immer wieder neue Arbeitskräfte ausbilden, immer wieder neue KonsumentInnen erziehen, immer wieder neue StaatsbürgerInnen formen. So ist Bildung in Verwertungsprozesse eingegliedert, die sich mit Hilfe der Politischen Ökonomie erfassen lassen (siehe Angermüller/Buckel/Rodrian-Pfennig 2012): Bildung organisiert die Allokation von Partizipations- und Lebenschancen. Es ist – nicht normativ, sondern historisch-empirisch gesprochen – nicht Aufgabe eines Bildungssystems, alle Menschen gleichermaßen gut im Sinne eines humanistischen Bildungsideals auszubilden. Vielmehr sind Bildungssysteme immer so konstituiert, dass bestimmte Menschen eine bestimmte Sozialisation und Ausbildung erfahren: manche zu HandwerkerInnen, andere zu akademischen Berufen, die dritten zum „Managen“. Gleichwohl gibt es hier nicht mehr die Determinismen, wie sie die ständische Gesellschaft bis Anfang des 20. Jahrhunderts kannte, doch wirken ständische Prinzipien weiterhin stark.

Diese Seite der Bildung muss jede Politische Bildung reflektieren, denn auch das Erlernen der

Zweier-Reihe in der Volksschule ist Politische Bildung, ebenso wie das eigenständige Herausgeben von SchülerInnen-Zeitungen, mitunter gegen den Widerstand der Schulleitung. Politische Bildung kann Anpassung wie Aufbegehren, sinnvolle Sozialisation wie unproduktive Agitation sein. Sie bewegt sich selbst im dialektischen Widerspruch.

Ausgehend von dieser doppelten Verfasstheit der Politischen Bildung werfe ich nun vier Schlaglichter auf Widersprüche, in denen mir Bildung im Kontext seiner globalen Transformation zu stehen scheint. Es sind Themen der Globalisierung – ein vieldeutiger und unklarer Begriff, der mit euphemisierender Tendenz unter anderem zu benennen sucht, dass sich seit 1989 die Kräfteverhältnisse von den Arbeitenden zu den Kapitalbesitzenden verschoben haben. Dies ist auch von kulturellen Globalisierungsprozessen begleitet, die sich in meinen vier Widerspruchspaaren wiederfinden:

1. Die Tendenz zur Individualisierung versus zur Standardisierung
2. Die Tendenz zur Fragmentierung versus zur Universalisierung
3. Konsum versus Protest
4. Soziale Allokation versus Emanzipation

### **1. Die Tendenz zur Individualisierung versus zur Standardisierung**

Wie sollen wir werden? Immer ähnlicher oder immer verschiedener? Beide Tendenzen sind im globalen Mainstream vorhanden, doch sie stehen im Widerspruch zueinander. Die ausgeprägte Differenzierung der Gesellschaft ermöglicht eine Wahlfreiheit, die Generationen vor uns nicht gekannt haben. Bildung spielt eine entscheidende Rolle für Individualisierung: Sie vermittelt dem sich selbst gestaltenden Subjekt die Instrumente, mit deren Hilfe es zum Künstler/zur Künstlerin der eigenen Existenz werden kann. Wer die späten Vorlesungen Michel Foucaults kennt, tut sich leichter, dissidente Lebenskonzepte zu entwerfen (siehe Schmid 1992).

Gleichzeitig ist es das System der Bildung selbst, das in den letzten Jahren unerwarteterweise zum Feld der Uniformisierung und Standardisierung geworden ist. Für das österreichische Schulsystem ist ein

umfassendes Projekt zur Festlegung der Standards im Gange, das den Lehrkräften ihre entscheidende und gestaltende Rolle abnimmt (siehe Christof et al. 2012). Dieser Trend findet auf internationaler Ebene statt: Internationale Organisationen wie die Weltbank und die OECD haben Bildung zu ihrem Thema gemacht. Bildung wird gemessen und verglichen, notfalls vorher vergleichbar gemacht, im Dienste der Kompetitivität der Nationen. Um diese geht es auch in den Kompetenzmodellen, die unterschiedliche Disziplinen als Nachfolge der alten, inhaltlich bestimmten Bildungskanonens entwerfen.

Politische Bildung muss diesen Widerspruch der Bildung zum Thema machen: Was bedeutet es, Individuum zu sein? Geht denn das überhaupt in einer kommodifizierten und kommodifizierenden Welt? Lassen sich auch Standardisierungsprozesse dialektisch lesen, etwa als Beitrag zur Emanzipation subalternen Klassen, die ohne klare Standards immer Opfer der „feinen Unterschiede“ (Pierre Bourdieu) werden, die als informelle Zugangsbarrieren unüberwindbare Hürden darstellen?

### **2. Die Tendenz zur Fragmentierung versus zur Universalisierung**

Wird die Welt wirklich immer komplizierter? Liest man Einleitungen von Publikationen zum Globalen Lernen (siehe etwa Scheunpflug 2008), dann erhält man den Eindruck, dass die Komplexität der Welt neuerlich zugenommen hat. Es stimmt: Die Auseinandersetzung mit den Themen der Welt bedient heute mehrere Klaviaturen gleichzeitig: soziale Gerechtigkeit, ökologische Fragen, Gender-Dimensionen, Bekenntnisse zur kulturellen Vielfalt... Das ist alles sehr kompliziert und das Globale Lernen tut gut daran, hier nicht mit fertigen Antworten mit der Tür ins Haus zu fallen. Es gibt keine eindeutig richtigen Optionen. Mit Freire gesprochen, gibt es aber sehr wohl eine richtige Form darüber nachzudenken, nämlich die dialektische: Es gilt eben, das Sowohl-als-auch zu denken, in Widersprüchen zu denken und zu leben. Es ist kein Leben denkbar, das nicht irgendwo einen Schatten wirft. Das entbindet nicht von der ethischen Verpflichtung, darüber nachzudenken und nach einer Verminderung der Widersprüche zu trachten.

### 3. Konsum versus Protest

Wie die Produkte des Konsums, so verbreiten sich auch Protestformen global. In den letzten zehn, fünfzehn Jahren ist eine Welle globaler Protestbewegungen über den Planeten gerollt, die zeigt, dass globale Trends auch globale Gegentrends, vielleicht gar globale Gegenmacht provozieren. Diese Proteste richteten sich überwiegend gegen Großereignisse der „global governance“ wie Treffen der WTO oder der G8. Gleichzeitig ist auch diese Form der global governance in den letzten Jahren, Jahren der Krise, in die Defensive geraten: Die WTO-Verhandlungen stocken, die G8 sind obsolet, ein neuer Bilateralismus ist am Aufsteigen. China erhöht sein Militärbudget und indische Konzerne investieren in afrikanischen Ländern.

Politische Bildung legt ein spezielles Augenmerk auf die politische Natur des Menschen als homo politicus. Im Globalen Lernen fließen aber auch jene Traditionen der entwicklungspolitischen Bildung ein, die den bewussten Konsum als Handlungsfeld erschlossen haben: Fairer Kaffee statt Coca-Cola, faire Textilien statt shopping in den Läden internationaler Modelabels. Ist das schon Politik? Auch hier gilt es, dialektisch zu denken und dies in einem Sowohl-als-auch zu interpretieren. Es wäre aber nicht dialektisch, wenn nicht nach einer Synthese auf anderer Ebene gesucht wird. Beim fairen Konsum kann es nicht bleiben, Solidarität fordert mehr an Einsatz und Risiko. Ebenso ist Protest allein noch nicht Utopistik, denn diese erfordert das Entwerfen, Diskutieren und Praktizieren von neuen und alternativen Lebensentwürfen und Gesellschaftspraktiken.

### 4. Soziale Allokation versus Emanzipation

Bildung hat, wie bereits beschrieben, eine soziale Allokationsfunktion. Politische Bildung hat die Aufgabe, diese zu analysieren und im hellen Licht des Tages sichtbar zu machen. Dies ist Voraussetzung für Emanzipation. Bei Paulo Freire wird dies deutlich, wenn er das Bewusstsein der LandarbeiterInnen darstellt: Sie lernen und verinnerlichen, dass die Welt eben so ist, wie sie ist, weil der Großgrundbesitzer, der Herrgott, das Schicksal... es so wollen. Auch dies ist Bildung, aber eben keine kritisch-emanzipatorische Bildung. Auf heutige Kontexte

umgelegt können diese Frageperspektiven auf die Finanzmärkte übertragen werden: Wie kann es sein, dass die politische Führung das marode Bankensystem um jeden Preis erhält? Banken mit billigem Eigenkapital ausstattet, sodass die spekulativen Blasen auf den internationalen Finanzmärkten weiterhin erhalten werden können? Wie gelingt es, den Menschen Nord-West-Europas glaubhaft zu machen, dass „die Griechen“ faul und korrupt seien, während die Statistiken der Leistungsbilanz zeigen, wie viel Geld von Südeuropa seit Jahren in die ökonomischen Zentren der Europäischen Union fließt? Emanzipatorische Bildung heute heißt, die Bedeutung von Leistungsbilanzen für den eigenen Alltag zu verstehen und den Fatalismus der Mittelschicht als europäisches Gegenstück zum Fatalismus brasilianischer LandarbeiterInnen zu erkennen (siehe Novy 2007). Es geht also im Freireanischen Versuch, die Welt lesen zu lernen, ganz wesentlich um ökonomische Alphabetisierung: Um die Fähigkeit, Wirtschaftsnachrichten zu lesen oder zu hören, und ihnen nicht einfach zu glauben, sondern sie dialektisch zu interpretieren. Börsenberichte sind nicht gelogen, aber sie verschleiern Interessen und strukturelle Determinanten des bestehenden polit-ökonomischen Systems (siehe Kurswechsel 2012).

### Und der Dialog?

Dieser Beitrag steht unter dem Titel „Radikal dialogisch“. Nun war viel von Dialektik, wenig von Dialog die Rede. Eine Themenverfehlung? Dialog und Dialektik sind nicht nur etymologisch verwandt, sie sind auch in Paulo Freires Reflexionen untrennbar miteinander verbunden. Dialog ist nicht beliebig, sondern geht von Standpunkten und Positionen aus. Diese Positionen sind aber nicht Ausdruck von dogmatischer Erstarrung, sondern stellen sich der Herausforderung, sich mit der eigenen Widersprüchlichkeit bewusst zu befassen. Das macht den Dialog dialektisch, sodass ein Lerndialog entsteht, in dem alle etwas lernen und jede/r zum LehrerIn des/der Anderen wird. Fremdbefreiung und Selbstbefreiung gehen Hand in Hand.

Dialog, Radikalität und Dialektik scheinen mir brauchbare Beiträge aus der Pädagogik Paulo Freires für die Politische Bildung und das Globale Lernen zu sein.

# Literatur

## Verwendete Literatur

- Freire, Paulo (1973):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Vom Verfasser autorisierte deutsche Übertragung von Werner Simpfendörfer. Reinbeck/Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1989):** A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Grobbauer, Heidi/Gürses, Hakan/Vater, Stefan (2011):** Globalisierung als Herausforderung für das Bildungssystem. Das Bildungskonzept Globales Lernen. Call for Papers, Ausgabe 16, 2012. Online im Internet: [http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb12-16\\_callforpapers.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb12-16_callforpapers.pdf) [Stand: 2012-03-08].
- Scheunpflug, Annette (2008):** Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008, S. 11-21.
- Strategiegruppe Globales Lernen (2009):** Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Online im Internet: [http://www2.komment.at/administrator/Globales\\_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen\\_final.pdf](http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen_final.pdf) [Stand: 2012-03-07].

## Weiterführende Literatur

- Angermüller, Johannes/Buckel, Sonja/Rodrian-Pfennig, Margit (Hrsg.) (2012):** Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion. Hamburg: VSA.
- Christof, Evelin/Ribolits, Erich/Sattlberger, Eva/Zuber, Johannes (Hrsg.) (2012):** LastExit: LehrerInnenbildung. Neue Ansätze zur Rettung der Schule. Innsbruck: Studien-Verlag (= schulheft 144/2011).
- Faschingeder, Gerald/Novy, Andreas (Hrsg.) (2007):** Volksbildung heute? Journal für Entwicklungspolitik XXIII (3) 2007.
- Freire, Paulo (1974):** Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Jens Fischer. Enthält außerdem: Erziehung und Politik von Francisco Weffort. Stuttgart: Kreuz [später: Reinbeck/Hamburg: Rowohlt, 1977].
- Freire, Paulo (1992):** Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997):** Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000):** Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.
- Freire, Paulo (2008):** Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Übersetzt von Ivo Tamm in Koop. mit Dirk Oesselmann u. Peter Schreiner. Münster: Waxmann.
- Friesenbichler, Bianca (2007):** Paulo Freire. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Überarbeitete Fassung. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> [Stand: 2012-04-23].
- Godotti, Moacir/Freire, Paulo/Guimarães, Sérgio (2001):** Pedagogia: diálogo e conflito. 6. edição. Sao Paulo: Cortez.
- Hartmeyer, Helmuth (2007):** Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main [u.a.]: IKO.
- Kurswechsel (2012):** „sparen, sparen, sparen“. Kurswechsel 1/2012.
- Österreichische HochschülerInnenschaft/Paulo Freire Zentrum (Hrsg.) (2005):** Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum (= Gesellschaft, Entwicklung, Politik. 5). Online im Internet: [http://www.mattersburgerkreis.at/gep/gep5\\_bildungsoekonomisierung.pdf](http://www.mattersburgerkreis.at/gep/gep5_bildungsoekonomisierung.pdf) [Stand: 2012-04-30].
- Schmid, Wilhelm (1992):** Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Michel Foucault. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wallerstein, Immanuel Maurice (2002):** Utopistik. Historische Alternativen des 21. Jahrhunderts. Wien: Promedia.



Foto: Kathrin Weisberg

**Mag. Dr. Gerald Faschingeder**

office@pfz.at  
<http://www.paulofreirezentrum.at>  
+43 (0)1 3174017

Gerald Faschingeder studierte Wirtschafts- und Sozialgeschichte, ist externer Lehrbeauftragter am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien und arbeitet derzeit als Direktor des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung in Wien.

## Radically Dialogic

### Reflections on Global Learning from the perspective of Paulo Freire's pedagogy

#### Abstract

This article illuminates similarities and differences between the concept of Global Learning and Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. The fruitful dialogue between both of these concepts should clarify what a political adult education, one that is able to contribute to the understanding of complex developments and the successful orientation of people, should look like in a global context. A presentation of the differences between the concepts will be followed by an explanation of the similarities. As a synthesis, the dialectic of education will be discussed using four pairs of contradictions that characterise education in the context of globalisation today: individualisation versus standardisation, fragmentation versus universalisation, consumption versus protest and finally allocation versus emancipation.



# Pädagogik im Spannungsfeld der Globalisierung

## Die süßsaure Herausforderung im „Zwischen“

**Sophie Brodicky**

Brodicky, Sophie (2012): Pädagogik im Spannungsfeld der Globalisierung. Die süßsaure Herausforderung im „Zwischen“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 16, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagnworte: Globalisierung, Pädagogik, Bildung, Interkulturelle Pädagogik, Individuum, Lebenswelt

### **Kurzzusammenfassung**

Globalisierung ist Realität. Sie geht mit einem wirtschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Wandel einher, der Chancen und Risiken birgt und der das Individuum vor weitreichende Orientierungsaufgaben stellt. Doch wie konstituiert sich das Phänomen Globalisierung in der Lebenswelt, wie in pädagogischen Kontexten? Mit welchen Fragestellungen sieht sich die Pädagogik konfrontiert und welche Annäherungen an Globalisierung finden sich in der Interkulturellen Pädagogik? Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, sich dem Diskurs kritisch anzunähern und begibt sich auf die Suche nach Antworten.

# Pädagogik im Spannungsfeld der Globalisierung

## Die süßsaure Herausforderung im „Zwischen“

**Sophie Brodicky**

**Die Pädagogik ist gefordert, Gestalt und Konsequenzen des Phänomens Globalisierung deskriptiv zu erfassen und sich mit neuen Fragestellungen auseinanderzusetzen – Fragestellungen, die nicht selten nach präskriptiven Antworten in einer Welt neuer Orientierungsanforderungen dürsten. Ob die Pädagogik diese Antworten geben kann und möchte, oder ob sie es nicht viel mehr als ihre Aufgabe versteht, neue Fragen zu stellen, wird sich weisen.**

### Prolog

Süßsauer. So könnte ein erster Schluck aus dem Becher der Globalisierungsfragen schmecken. Während MarktstrategInnen und Global Player ihr (unser aller?) süßes Glück auf globaler Ebene suchen, versuchen Nichtregierungsorganisationen (NGOs) wie Attac<sup>1</sup> stetig vor den sauren Launen und vor allem vor einem veranschlagten tiefen Abgrund, der sich im Schatten von Globalisierungsphänomenen auftut, zu warnen.

„Globalisierung: Verheißung oder Schreckgespenst?“ (Messerschmidt 2009, S. 18) ist eine Frage, der sich auch die Pädagogik nicht entziehen kann. Bezeichnenderweise kann (derzeit) allerdings keine Antwort auf diese Frage erwartet werden, zu komplex erscheint die Basis, auf der das Phänomen

Globalisierung baut, und zu weitreichend äußern sich ihre mannigfaltigen Konsequenzen in nahezu allen Lebensbereichen. Dennoch: Wenn eine zunehmende Globalisierung der Welt postuliert werden kann, so muss sich eine Pädagogik, die den Menschen auf seinem Weg zu Mündigkeit und vernunftgeleitetem Handeln begleitet, in Wissenschaft und Praxis einer Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Möglichkeiten einer veränderten und sich weiter verändernden globalisierten Welt stellen. Da sowohl der Ansatz des Globalen Lernens als auch die Interkulturelle Pädagogik in ihren mannigfaltigen wechselseitigen Verflechtungen in ihren Zielsetzungen diesen durchaus als „allgemeinpädagogisch“ zu bezeichnenden Weg verfolgen, unterliegen beide der Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Konfrontation mit der Thematik „Globalisierung“.<sup>2</sup>

1 Attac (franz. association pour la taxation des transactions financières et pour l'action citoyenne) ist eine globalisierungskritische NGO, die in über 50 Ländern aktiv ist.

2 Vgl. zur Verwobenheit von Globalem Lernen und Interkultureller Pädagogik etwa Astrid Messerschmidt, die fordert, Globales Lernen als Interkulturelle Praxis zu etablieren, die ihre eigene Verwicklung in „international etablierte [...] Hegemonialstrukturen“ (Messerschmidt 2009, S. 3) in gleichem Maße wie etwaige Privilegierungen, (eigene) (welt-)gesellschaftliche Positionen, Erfahrungen in der Einwanderungsgesellschaft sowie das eigene Involviertsein in Stereotypisierungen und kulturelle Zuschreibungen reflektiert (vgl. ebd.).

An diese Notwendigkeit anschließend setzt sich dieser Beitrag mit den verschiedenen Gesichtern der Globalisierung auseinander, fragt nach der Rolle des Individuums in einer globalisierten Welt, beschäftigt sich mit Phänomenen der Globalisierung in pädagogischen Kontexten und legt einen interkulturell-pädagogischen Fokus auf die Thematik, indem er Ausschau nach aktuellen Positionen und Deutungsmustern der Interkulturellen Pädagogik angesichts einer Internationalisierung, Pluralisierung und Globalisierung der Lebenswelt hält.

## Das Phänomen Globalisierung

Globalisierung findet statt. Wenngleich sich Handel und Wanderbewegungen schon seit Jahrhunderten global vollziehen, wurden sie am Sprung zur Moderne von viel weitgreifenderen Phänomenen „überholt“. Im Schatten des Aufschwungs der Konsumgesellschaft (der sich in Unternehmensstrategien, in Finanz- und Kapitalmärkten ausdrückt), der zunehmenden Porosität nationalstaatlicher Grenzen (die mit einer Modifikation und Internationalisierung politischer Strukturen einhergeht) und der Etablierung neuer Kommunikations- und Informationsmedien mussten subjektive Realitäten überarbeitet und individuelle Lebenspläne neu gezeichnet werden (vgl. Bauman 2003, S. 95). Artikulationen einer globalisierten Welt finden sich in verschiedenen Lebensbereichen. So nehmen sie unter anderem Einfluss auf Konsummuster und auf Lebens- und kulturelle Stile – in den Bereichen Medien und Tourismus gleichermaßen wie in Bezug auf Wahrnehmungs- und Bewusstseinsstrukturen oder in der Ausbildung einer neuen Relation von Individuum und Gesellschaft (vgl. Wulf 2006, S. 17). Trotz ihrer vermeintlichen Unüberschaubarkeit weisen diese Veränderungen aber doch gewisse „Eigenlogiken“ auf – und zwar sowohl in ökologischen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen als auch in zivilgesellschaftlichen Belangen<sup>3</sup>. Diese Eigenlogiken der Globalisierung müssen jeweils für sich entschlüsselt

und verstanden werden, zur selben Zeit gilt es aber auch, nach ihren Interdependenzen zu fragen (vgl. Vahedi 2009, S. 171). Dem folgend lässt sich die Gestalt der Globalisierung anhand zweier gegenläufiger Strömungen beschreiben:

1. Während sich einerseits ein „Trend zur Globalisierung von Ökonomie, von Zivilisierung der Weltpolitik [sowie] zur Universalisierung und Säkularisierung von Kultur- und Wertesystemen“ (Menzel 1998 zit.n. Bemberburg/Niederbacher 2007, S. 8) zeigt, findet sich andererseits ein
2. „Prozess der Fragmentierung, der Renaissance der Nationalismen, der staatlichen Zersplitterung, der Retribalisierung, der Refundamentalisierung, des Ethnoperfektionismus, des kulturellen Relativismus und der zivilisatorischen Regression bis hin zum blanken Atavismus“ (ebd.).

An das Bild der „süßsauren“ Globalisierung ist also das Wechselspiel zwischen universellen und relativistischen Zugängen geknüpft: Universelle Zugänge postulieren Grundwerte, die von einer Selbstverständlichkeit und Hegemonialität kultureller Erscheinungen ausgehen und allgemeine Gültigkeit und Akulturalität für sich beanspruchen<sup>4</sup>, relativistische Zugänge hingegen gestehen allen Kulturen und Werttraditionen die gleichen Geltungsrechte zu und begreifen sie als unvergleichbar und unhintergebar. Globalisierung bringt eine Gleichzeitigkeit und wechselseitige Bedingung dieser Zugänge hervor und verlangt dadurch von Individuen und Gesellschaften gleichermaßen umfassende Orientierungsleistungen (vgl. Gürses 2009, S. 4; Ostertag 2001, S. 13 u. S. 16).

## Das Individuum in einer globalisierten Lebenswelt

Prozesse der Globalisierung erlangen neue Brisanz, weil sie das Individuum mit Erfahrungen des „Grenzenloswerden[s] alltäglichen Handelns“

3 Die genannten „Eigenlogiken“ der Globalisierung widersprechen nach Massoud Vahedi der „Einheit von ‚kultureller Identität‘ (Volk), Raum (nationale Grenzen), und Staat (politische und nationale Gebilde) sowie [der] enge[n] Kooperation mit der heimischen Wirtschaft“ (Vahedi 2009, S. 171), die die „nationalstaatliche Moderne“ (ebd.) auszeichnete. Im Zuge der Globalisierungsprozesse sei man demnach „jenseits der nationalstaatlichen Moderne“ (ebd.) angekommen.

4 Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen ist das vielleicht eindrücklichste Beispiel universalistischer Ansprüche (siehe Vereinte Nationen o.J.). Das polylog-Themenheft „Menschenrechte zwischen Wirtschaft, Recht und Ethik“ (2005, Heft 14) widmet sich dieser Fragestellung, insbesondere der Artikel „Entwicklung von Universalität. Zur Begründung der Universalität von Menschenrechten“ von Yersu Kim (siehe Kim 2005).

(Beck 1997 zit.n. Lenhart 2000, S. 47) konfrontieren und neben bereits beschriebenen „äußeren“ Veränderungen einen Wandel einer Vielzahl „innerer“ gesellschaftlicher Aspekte mit sich bringen. Es handelt sich dabei ebenso um soziale und kulturelle Veränderungen wie um einen Bedeutungszuwachs von Phänomenen auf kultureller Ebene (vgl. Wulf 2006, S. 32; Nawojczyk 2006, S. 3059). Eingedenk des Phänomens des Durchdringens verschiedenster Lebensbereiche mit Phänomenen der Globalisierung entschlüsselt sich Asit Dattas Aussage: „*Unsere Welt [ist] geschrumpft*“ (Datta 2000, S. 115). Diese Feststellung lässt sich exemplarisch an zwei verschiedenen Aspekten, die die Lebensrealität und damit nicht zuletzt die biographischen Strukturen des Individuums betreffen, veranschaulichen:

1. Individuelle Freiheit: Eingebunden in ein System, das sich zunehmend an den Bedingungen des globalen Marktes orientiert, kommen dem Individuum grob gegliedert dreierlei Rollen zu: Einerseits die des Produzenten/der Produzentin in Ländern der sogenannten „Dritten Welt“, dessen/deren Fokus unweigerlich auf der Sicherung des reinen Überlebens fernab westlichen Wohlstands liegen muss (vgl. Messerschmidt 2009, S. 30f. u. S. 38f.), andererseits die des Konsumenten/der Konsumentin, der/die sich stets dem Versprechen der souveränen Selbstbestimmung durch Partizipation am globalen Markt ausgesetzt sieht. Meist entpuppt sich dieses Versprechen jedoch als gouvernementaler Trugschluss und die vermeintliche Freiheit als Unfreiheit – als Zwang, eigeninitiativ ein gesellschaftliches System zu re-produzieren (vgl. ebd., S. 20f.). In letzter Konsequenz bildet sich noch eine dritte Rolle des Individuums aus: Die des/der Flüchtenden, der/die in den Wirren einer Gesellschaft, die sich der Modernisierung und dem Fortschritt verschrieben hat, alles materielle und soziale Hab und Gut verloren hat und schließlich vor den Toren der Wohlstandsgesellschaft strandet, die ihn/sie ihrerseits aber nur beschränkt willkommen heißt (vgl. Bauman 2003, S. 109f.). Allen drei Rollen ist gemein, in einem Spannungsfeld zwischen Freiheit und Macht zu stehen, das sich zumeist zu Ungunsten der individuellen Freiheit des/r Einzelnen auswirkt.

2. Soziale Strukturen: Die fortschreitende Etablierung einer Weltgesellschaft geht mit der

Entwicklung eines „*weltweiten universellen Interaktionshorizonts*“ (Scheunpflug 2003, S. 131f.) einher. Dadurch entwickeln sich – in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund und den persönlichen Ressourcen des/r Einzelnen – gleichzeitig neue Möglichkeiten und Freiheiten, aber auch Risiken, mit denen eine Fülle an Unsicherheiten und Ängsten, die das Individuum gleichsam überwältigen, einhergeht. Als tragende Unsicherheitsmomente in diesem Feld können einerseits die Dezentralisierung von Macht und der Abbau transparenter hierarchischer Strukturen verstanden werden (vgl. ebd.), die (auch) dazu beitragen, oben erwähntes Wechselspiel von Universalismus und Relativismus zu schüren, andererseits die neue Brüchigkeit kleinerer gesellschaftlicher Strukturen wie Familien und Partnerschaften, die zu einer Destabilisierung des persönlichen Bereichs und in Folge zu zunehmender Verunsicherung des Individuums beiträgt (vgl. Bauman 2003, S. 174).

Als Ferment dieser Herausforderungen wird ein Ruf wach: Der Ruf nach Orientierung in einer Lebenswelt, die gleichzeitig an Komplexität zunimmt und alte Strukturen „überlebt“ zu haben scheint. Folgt man eingangs erwähntem Verständnis einer Pädagogik, die den Menschen am Weg der Ausbildung von Mündigkeit und vernunftgeleitetem Handeln begleitet, so gelangt man zu der Auffassung, die Pädagogik wäre per se prädestiniert dazu, den Menschen auch in Bezug auf diese Orientierungsaufgabe zu begleiten. Der Schlüssel dazu liegt in der Bildung, die stets mit „*eine[r] sehr komplexe[n] systematische[n] und historische[n] Reflexion auf das menschliche Zur-Welt-Sein*“ (Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 56) verbunden ist. Aus diesem Wechselspiel lässt sich konsequenterweise ein Anspruch an die Pädagogik ableiten: sich in Theorie und Praxis mit Fragen der Globalisierung auseinanderzusetzen.

## **Globalisierung in pädagogischen Kontexten**

Im pädagogischen Umfeld manifestieren sich Phänomene der Globalisierung besonders in zwei Bereichen: in der Internationalisierung von Bildung einerseits und in einer Konfrontation von pädagogischen Praxisfeldern mit Themen der Migration und des gesellschaftlichen Wandels andererseits:

## Internationalisierung von Bildung

Volker Lenhart macht die Internationalisierung von Bildung auf Weltsystemebene an vier Indikatoren fest (vgl. Lenhart 2000, S. 49ff.):

- Zunächst an der formalen Institutionalisierung von Bildung, die Bildung als wesentliches Element eines transnationalen sozialen Systems ausmacht,
- an weltweiten Äquivalenzen der Schullehrpläne und
- an der Einrichtung eines weltweiten Bildungsmonitorings, wie es etwa die World Education Reports der UNESCO darstellen, die als „globales Beobachtungsinstrument“ bereits durch ihren Fokus auf Themen wie Demokratie, Alphabetisierung, Frauenbildung und Menschenrechte (in-)direkt Standards setzen,
- aber auch an der Einbürgerung einer weltweit verbreiteten Bildungssemantik, mit der nicht zuletzt auch die weltumspannende Zitation der im Auftrag der UNESCO formulierten „Vier Säulen der Bildung“<sup>5</sup> einhergeht.

## Globalisierung in pädagogischen Praxisfeldern

Aktuell veranschaulicht durch PISA<sup>6</sup> und den Bologna-Prozess<sup>7</sup> finden sich diese Internationalisierungsprozesse in allen Bereichen des Bildungssystems: Im Schulwesen gleichermaßen wie im Bereich universitärer Bildung, aber auch in allen weiteren Bereichen des lebenslangen Lernens, etwa in der Erwachsenenbildung. Dabei eröffnet sich der pädagogischen Praxis ein breites Spektrum an Aufgaben. Eine Skizze: Während sich etwa der schulische Bereich einerseits mit Migrationsthematiken und mit den Bedingungen und Möglichkeiten eines interkulturellen Klassenzimmers beschäftigt, in Folge seinen Fokus besonders auf die Förderung der sozialen Kompetenz und des Deutsch-Spracherwerbs legt (vgl. Schnabel/Bianchi Schaeffer 2008) und

sich andererseits im Rahmen Politischer Bildung spezifisch mit Globalem Lernen beschäftigt, stellen außerschulische Bildungsinstitutionen überwiegend Angebote wie Interkulturelle Kompetenztrainings bereit, die sich unter anderem mit der Vermittlung faktischen Interkulturellen Wissens und der Auseinandersetzung mit kulturellen Codes beschäftigen (vgl. Gürses 2009, S. 3).

Die Pädagogik bewegt sich dabei stets auf dünnem Eis: Während sie versucht, im Sinne eines „*universalistischen Egalitätsanspruchs*“ (Dirim/Mecheril 2010, S. 128) zu agieren, kann dieser nicht selten in einer ganz anderen Form enttarnt werden: Als subtile Artikulation von Macht, als „*raffinierte, da maskierte Form der Reproduktion von Ungleichheit*“ (ebd.), die ohnehin Privilegierte zu Profiteuren eines „*gleichen Wettbewerbs unter Ungleichen*“ (ebd.) macht und fürderhin (globale) gesellschaftliche Asymmetrien und deren Konnotationen (z.B. kulturelle Festschreibungen) re-produziert.

Auf der Basis einer reflexiven, offenen Auseinandersetzung mit den Bedingungen pädagogischen Handelns und einer durch Phänomene der Globalisierung veränderten Lebenswirklichkeit erscheint es daher unumgänglich, pädagogische Bestrebungen in einen größeren Rahmen zu fassen, um Angebote nicht reaktiv sondern aktiv zu gestalten. Dafür muss allerdings erst die Basis geschaffen, müssen also sowohl der Standort als auch die Zielsetzungen pädagogischer Bemühungen geklärt werden. Die Interkulturelle Pädagogik sieht sich seit jeher in der pädagogischen Forschung und Praxis mit Aspekten von Internationalisierung und Globalisierung in allen Bereichen der Gesellschaft konfrontiert und erwächst mit den sich daraus jeweilig ergebenden gesellschaftlichen Herausforderungen. Mit einer Zunahme und Verdichtung interkultureller Fragestellungen konstituierte sie sich in den vergangenen 50 Jahren als bedeutsame Subdisziplin der Pädagogik (vgl. Prengel 2006, S. 68f.). Es lohnt sich also, in der Beschäftigung mit dem Standort und den Zielsetzungen von Pädagogik im Spannungsfeld zwischen

5 Diese Vier Säulen aus dem Delors-Bericht 1996 sind: Wissen lernen (learning to know), Handeln lernen (learning to do), Zusammenleben lernen (learning to live together – learning to live with others) und Sein lernen (learning to be) (vgl. „Learning – the Treasure within“ 1996 nach Lenhart 2000, S. 51; Wulf 2006, S. 26). Sie weisen nahezu programmatischen Charakter auf und setzen internationale Standards.

6 PISA (= Programme for International Student Assessment) ist eine standardisierte Schulleistungsmessung in 32 Ländern.

7 Der Bologna-Prozess ist ein politisches Vorhaben zur Umsetzung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010.

Globalisierung und Bildung die Interkulturelle Pädagogik zu befragen.

## Interkulturelle Pädagogik und Globalisierung

Interkulturelle Pädagogik findet ihren Ausgangspunkt stets in einem Zwischenraum. Mit dem Präfix „Inter-“ meint sie ein dreifaches „Zwischen“: *„Es beschreibt den Standort – zwischen den Kulturen –, den Modus – miteinander bzw. gemeinschaftlich – und die Gerichtetheit – wechselseitig – des Philosophierens, Nachdenkens und Handelns“* (Scheiffele 1994 zit.n. Heiser 2010, S. 648) und ist damit gleichzeitig Ort und Prozess. Interkulturelle Pädagogik setzt per se eine gewisse „Kultürlichkeit“ voraus. Folgt man einem Kulturbegriff, der „Kultur“ als *„Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften [...], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen“* (Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt, UNESCO 2001 zit.n. Wulf 2006, S. 18f.), die sich gleichermaßen in Kunst und Literatur wie in Lebensformen, Wertesystemen, Überzeugungen und anderem manifestiert, auffasst, so bleibt unhintergebar, dass dieser Kulturbegriff einschließende Momente im Sinne gesellschaftlicher und sozialer Identität ebenso mit sich führt wie die Gefahr, zur Festschreibung von Fremdheit und damit zur Abgrenzung und zum Ausschluss von Minderheiten instrumentalisiert zu werden. *„Durch den Akt der Interkulturalität wird Kulturalität reflektierbar“* (Gürses 2009, S. 4), so Hakan Gürses: Durch den Filter der Interkulturalität, den „Interkulturellen Blick“, kann Kulturalität als *„eine Form der Unterwerfung von Individuen und deren Gegengift zugleich [wahrgenommen werden]; in ihr steckt die Möglichkeit der Ordnungskritik, da sie diese Ordnung aufzeigt“* (ebd., S. 5). Um einer etwaigen Zu- und Festschreibungspolitik und damit verbundenen Macht- und Geltungsansprüchen entgegenzutreten, könnte also das „Zwischen“ als philosophisch-phänomenologisch-kommunikativer Ort<sup>8</sup> einen Raum schaffen, in dem stets die Idee des „Polylogs“, also einer (kommunikativen) Haltung, die

*„jede [Tradition als] für jede andere fremd [auffasst] und keine von ihnen außer Frage [stellt]“* (Wimmer 2000, S. 12), enthalten ist – also einen Raum, der einem friedlichen Zusammenleben in einer Welt, die von Pluralität, Hybridität und Globalisierung geprägt ist, weitgehend gerecht werden würde. Der Weg dahin mutet bislang noch weit an. Um sich auf ihm bewegen zu können, versucht die Interkulturelle Pädagogik, dem gesamtgesellschaftlichen Wandel im Fahrwasser der Globalisierung anhand zweier Grundhaltungen zu begegnen:

1. Im Sinne prinzipieller Reflexivität und Urteilskraft bildet die Frage nach dem eigenen Standpunkt die Basis pädagogischen Denkens und Handelns. Darauf aufbauend kann ein Bewusstsein für Machtasymmetrien entwickelt werden sowie eine Reflexion über das eigene Involviertsein und ein Hinterfragen von bisher als gesichert gegoltenem Wissen stattfinden (vgl. Messerschmidt 2007, S. 6 u. S. 11) – auf Seite der PädagogInnen ebenso wie auf Seite des Individuums.
2. Eine grundsätzliche „Anerkennung von Differenz“ kann als zentrales Bildungsziel und gleichzeitig als Voraussetzung Interkultureller Pädagogik in einer globalen Welt verstanden werden. Das bedeutet, Differenzen bewusst wahrzunehmen statt zu nivellieren, Anderssein wechselseitig zu respektieren und dem Individuum als politischem, sozialem und personalem Subjekt freie Handlungsfähigkeit zuzuerkennen (vgl. Mecheril et al. 2010, S. 62; Mecheril 2001, S. 6ff.).

Dass beide Haltungen in einem regen wechselseitigen Verhältnis stehen, ist opportun (zum Beispiel setzt die Anerkennung kultureller Differenz voraus, die Grenzen des Eigenen überschreiten und ein Bewusstsein für das Andere entwickeln zu können – was wiederum reflexive Einsichten sind). Zudem drücken beide ein Erziehungsverständnis aus, das um die Termini „Freiheit“ und „Mündigkeit“ kreist und das Individuum als selbstbestimmt und urteilskräftig<sup>9</sup> achtet. Der reflexive Zugang weist somit auf ein didaktisches Grundverständnis hin, das individuelle Lernprozesse unterstützt, gleichzeitig bezeichnet die Anerkennung des Individuums als politisches,

<sup>8</sup> Vgl. dazu Hans-Christian Gadamer's „wahren Ort der Hermeneutik“ (Gadamer 1960, S. 297).

<sup>9</sup> Unter „Urteilskraft“ versteht die Allgemeine Pädagogik des Bildungsphilosophen Lutz Koch jene *„Funktion unserer Intelligenz, etwas als unter einem Allgemeinen enthalten zu denken und es so als Besonderung dieses Allgemeinen aufzufassen“* (Koch 1991, S. 195). Somit ist sie eigentlich nichts anderes *„als der Verstand in der Anwendung auf den Fall der Regel“* (ebd.).

soziales und personales Subjekt einen Standort, der sich der allgemeinen Menschenbildung verschreibt. Auf dieser Basis versteht Interkulturelle Pädagogik Bildung also nicht als Erwerb von faktischem Wissen und von „nützlichen“ Handlungskompetenzen, sondern strebt einen Bildungsprozess an, der Vertiefung zulässt und damit Urteilskraft und Reflexionsvermögen des Individuums reifen lässt.

## Epilog

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Pädagogik – der Pädagogik als Wissenschaft ebenso wie der Allgemeinen und Interkulturellen Pädagogik und allen pädagogischen Praxisfeldern

– mannigfaltige Aufgaben im Spannungsfeld der Globalisierung erwachsen: Sie ist gefordert, Gestalt und Konsequenzen des Phänomens Globalisierung deskriptiv zu erfassen und sich mit neuen Fragestellungen auseinanderzusetzen – Fragestellungen, die nicht selten nach präskriptiven Antworten in einer Welt neuer Orientierungsanforderungen dürsten. Ob die Pädagogik diese Antworten geben kann und möchte oder ob sie es nicht viel mehr als ihre Aufgabe versteht, neue Fragen zu stellen, wird sich weisen. Die Herausforderungen im Süßsauen der Globalisierung eröffnen einer Pädagogik des „Zwischens“ jedenfalls neuen Raum für Entwicklungen: einen Raum, der die Neugier weckt und den es erst zu erforschen und zu gestalten gilt – obschon oder vielleicht gerade weil er eben süßsauer ist.

# Literatur

## Verwendete Literatur

- Bauman, Zygmunt (2003):** Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bernerburg, Ivonne/Niederbacher, Arne (2007):** Globalisierung und Langsicht. In: Dies. (Hrsg.): Die Globalisierung und ihre Kritik(er). Zum Stand der aktuellen Globalisierungsdebatte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-16.
- Datta, Asit (2000):** Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung? In: Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 115-123.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010):** Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 121-149.
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (2011):** Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gadamer, Hans-Christian (1960):** Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gürses, Hakan (2009):** Des Kaisers Tiere – Kann Interkulturalität Machtkritik sein? Online im Internet: <http://kulturrisse.at/ausgaben/012009/kulturpolitiken/des-kaisers-tiere> [Stand: 2012-05-12].
- Heiser, Jan (2010):** Allgemeine Pädagogik und konkretisierte Philosophie. Einige Überlegungen zur Verwobenheit beider Disziplinen unter besonderer Berücksichtigung ihrer interkulturellen Perspektivierung. In: Pädagogische Rundschau, Heft 6, 64. Jg., S. 639-656.
- Koch, Lutz (1991):** Logik des Lernens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lenhart, Volker (2000):** Bildung in der Weltgesellschaft. In: Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 47-64.
- Mecheril, Paul et al. (2010):** Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2001):** Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Online im Internet: [http://www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such\\_ja/12down\\_1/pdf/mecheril.pdf](http://www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf) [Stand: 2012-05-12].

- Messerschmidt, Astrid (2007):** Interkulturelle Kompetenz: Infragestellungen und Perspektivenwechsel (= unveröffentlichter Text eines Vortrags am IWK, 28.11.2007. Wien).
- Messerschmidt, Astrid (2009):** Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Nawojczyk, Maria (2006):** Universalism versus Particularism through the European Social Survey Lenses. In: Acta Physica Polonica B, No. 11, Vol. 37. Online im Internet: <http://th-www.if.uj.edu.pl/acta/vol37/pdf/v37p3059.pdf> [Stand: 2012-05-12].
- Ostertag, Margit (2001):** Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Opladen: Leske + Budrich.
- Prengel, Annedore (2006):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheunpflug, Annette (2003):** Die Entwicklung der globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheid, Claudia: Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 129-140.
- Schnabel, Bernadette/Bianchi Schaeffer, Mariagrazia (Hrsg.) (2008):** Das interkulturelle Klassenzimmer. Potentiale entdecken. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Vahedi, Massoud (2009):** Interkulturalität als anerkennende Haltung – eine postmoderne Theorieperspektive. In: Jugend – Migration – Sozialisation – Bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Hartmut M. Griese. Berlin: LIT Verlag Hopf, S. 159-178.
- Wimmer, Franz Martin (2000):** Kulturalität und Zentrismen im Kontext interkultureller Philosophie. Online im Internet: <http://homepage.univie.ac.at/franz.martin.wimmer/cesana00.pdf> [Stand: 2012-05-12].
- Wulf, Christoph (2006):** Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: Transcript.

## Weiterführende Literatur

- Kim, Yersu (2005):** Entwicklung von Universalität. Zur Begründung der Universalität von Menschenrechten. In: polylog, Heft 14: Menschenrechte zwischen Wirtschaft, Recht und Ethik, S. 59-66.
- Vereinte Nationen (o.J.):** Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online im Internet: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/ger.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf) [Stand: 2012-05-12].

## Weiterführende Links

**Bologna-Prozess:** <http://bologna.univie.ac.at>

**PISA:** <http://www.pisa.oecd.org>

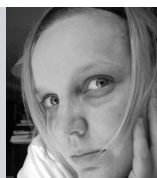


Foto: K.K.

**Mag.ª Sophie Brodicky**

sophie\_brodicky@gmx.at

Sophie Brodicky hat Pädagogik und Psychologie studiert und sich vertiefend mit Globalisierungsfragen in der Interkulturellen Pädagogik auseinandergesetzt. Ihre Schwerpunkte liegen in der Sozialpädagogik und der Heil- und Integrativen Pädagogik. Sie hat in verschiedenen pädagogischen, erlebnispädagogischen und wissenschaftlichen Feldern gearbeitet, zuletzt als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache.



# Education and the Tensions of Globalisation

## The bittersweet challenge of being in-between

### **Abstract**

Globalisation is reality. It is accompanied by economic and societal change that involves opportunities and risks and that charges the individual with extensive orientation tasks. Yet how is the phenomenon globalisation constituted in the world and in educational contexts? With what questions is pedagogy confronted and what approaches to globalisation are found in intercultural pedagogy? This article attempts to approach the discourse critically and goes in search of answers.



# Globales Lernen als Kriterium für Erwachsenenbildung und Personalentwicklung in Unternehmen

**Reinhard Mitschke und Alexander Wick**

Mitschke, Reinhard/Wick, Alexander (2012): Globales Lernen als Kriterium für Erwachsenenbildung und Personalentwicklung in Unternehmen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 16, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Globales Lernen, Wirtschaft, Finanzbranche, Personalentwicklung, Nachhaltigkeit, Offenheit, Gerechtigkeit, Solidarität, aktive Beteiligung

## Kurzzusammenfassung

Das Konzept des Globalen Lernens wird mittlerweile in verschiedenen Bildungskontexten umgesetzt. Weit weniger Ansätze gibt es, dieses Konzept, seine Werte und Kompetenzanforderungen reflektiert in den für nachhaltige Entwicklung besonders kritischen Wirtschaftssektor zu integrieren. Dabei geht es weniger um spektakuläre und wichtige Projekte zur Ressourcenschonung und -rettung, sondern vielmehr um alltägliche Handlungen von Berufstätigen und UnternehmerInnen: um Transparenz in Handlungen und Leistungen, wirtschaftliche und soziale Nachhaltigkeit, Qualität von Leistungen und Prozessen, konstruktiven Umgang mit Diversität und produktiven Einsatz von gesicherten Erkenntnissen im Angesicht komplexer Handlungsfelder. Der vorliegende Beitrag stellt eine Möglichkeit vor, diesen Schritt in den Wirtschaftssektor zu wagen, und erläutert die Umsetzung an einem praktischen Beispiel aus der Branche der Finanzberatung. Fazit der Autoren: Mit der Integration Globalen Lernens in das reale Handeln in Wirtschaftskontexten durch Erwachsenenbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen und dessen Übernahme in das Zielsystem von Organisationen kommt das Globale Lernen dort an, wo es gebraucht wird: in der Gegenwart und dort, wo über materielle Ressourcen verfügt wird.

05

# Globales Lernen als Kriterium für Erwachsenenbildung und Personalentwicklung in Unternehmen

**Reinhard Mitschke und Alexander Wick**

**Werte Globalen Lernens, durchaus auch im Sinne einer auf das Handeln bezogenen Demokratieerziehung, können als Erfolgskriterien für nachhaltig wirtschaftlich arbeitende Organisationen dienen. Personal- und Ressourcensysteme wie Personalauswahl, -beurteilung, -entwicklung und der Personaleinsatz, die Gestaltung betrieblicher Anreizsysteme, aber auch die Beschaffung, Logistik, die KundInnen-LieferantInnen-Beziehungen sowie die Produkt- und Dienstleistungspolitik können durch eine Integration Globalen Lernens zukunftsfähig ausgebaut und optimiert werden.**

## **Globales Lernen: Zukunft ohne Gegenwart?**

Globales Lernen ist der bildungswissenschaftliche Begriff für Lernprozesse, die durch abgestimmte Lehrangebote didaktisch unterstützt sind und bei denen Aspekte fortschreitender (ökologischer, ökonomischer, kultureller und sozialer) Globalisierung im Fokus stehen: Es ist ein eigenständiges bildungswissenschaftliches Arbeitsfeld, dessen Ziel es ist, angesichts von Chancen und Risiken der Globalisierung (individuelle) AkteurInnen mit der inhaltlichen Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung zu bilden (siehe Wick/Dauner/Mitschke 2009). Es kann dabei nicht ausschließlich um das einheitliche Verständnis und die Erklärbarkeit globaler Prozesse gehen: Darauf aufbauendes Handeln als Verpflichtung für Mitglieder der Weltgesellschaft sollte nicht negiert und das gestalterische Potenzial des Globalen Lernens nicht der Vorstellung einer reinen Bildung mit der Hoffnung auf ihre Verhaltensmächtigkeit in einer ungewissen Zukunft geopfert werden (siehe de Haan 2008).

Bildung muss nicht von jedem/jeder zur Lösung aktueller Probleme eingesetzt werden, aber es sollte in jedem Bildungsansatz gewährleistet sein, dass bildungsbasierte Aktivität in Anwendungskontexten ermöglicht wird. In diesem Zusammenhang gewinnt die Handlungskomponente von Kompetenz zusätzlich zur Orientierungs- und Reflexionsfunktion an zentraler Bedeutung. An kompetentem Handeln in konkreten Situationen manifestiert sich (in probabilistischem Zusammenhang) die vorhandene Kompetenz. Dabei sollen hier summarisch sämtliche der willkürlichen Kontrolle zugänglichen menschlichen Aktivitäten als Handlungen verstanden werden, also z.B. auch Urteilen und Entscheiden als geistiges Handeln und Sprechen als verbales Handeln. Damit braucht in diesem Zusammenhang nicht zwischen Kompetenz und Handlungskompetenz unterschieden werden (vgl. Wick 2011, S. 4).

Globales Lernen kann in der üblichen Ausrichtung auf Primar- und Sekundarbildung als ein Entwicklungsprojekt gelten, das seine faktische Wirkung erst dann erzielt, wenn die SchülerInnen, die mit dem

Thema konfrontiert werden, die dabei gewonnenen Kenntnisse und Kompetenzen in die Zeit hinüberretten können, in der sie selbst auf Positionen agieren, die die Werte Globalen Lernens zu breiterer Wirksamkeit bringen als für sie privat und persönlich. Sie können das später als gesellschaftliche MultiplikatorInnen, sei es z.B. als gesellschaftspolitische Akteure oder als Entscheidungsbefugte in wirtschaftlicher Führungs- und Projektverantwortung tun. Diese Wirkung können SchülerInnen oder auch StudentInnen nur in sehr eingeschränktem Maße erzielen und es droht stets die Gefahr des Untergangs global orientierter Handlungskompetenzen, wenn diese nicht erkennbar sinn- und wirkungsvoll angewendet werden können. So kommt zu der großen zeitlichen Verzögerung der über die Subsistenz hinausgehenden Verhaltenswirksamkeit noch die Gefahr des Kompetenzverlustes. Dem kann vor allem dadurch begegnet werden, dass der Fokus Globalen Lernens (auch) auf diejenigen Personen gerichtet wird, die bereits über ihre eigene Person hinaus wirksam agieren. Dies sind EntscheiderInnen in Verbänden, Organisationen, Medien, Führungskräfte der Wirtschaft oder allgemein Personen, die durch ihr eigenes Verhalten auf das Verhalten anderer Personen und Institutionen Einfluss nehmen können.

Damit sind die hinsichtlich Globalen Lernens weit unterrepräsentierten Felder der operativen Erwachsenenbildung und Personalentwicklung angesprochen. Bislang werden in der bildungswissenschaftlichen Diskussion Ideen der globalen Gerechtigkeit, Vielfalt und des Respekts, der Sicherung von Ressourcen, der interkulturellen Zusammenarbeit und der nachhaltigen Entwicklung als das Ziel von Analysen konzipiert (siehe Klemisch/Schlörner/Tenfelde 2008). Dadurch kann Globales Lernen im Anwendungskontext nur als zusätzlich zu, aber nicht integriert in organisationale Zielsysteme gesehen werden. Das führt dazu, dass im (personal-) wirtschaftlichen Kontext seine Umsetzung wegen der wahrgenommenen zusätzlichen Belastung durch einen weiteren zu berücksichtigenden, aber nicht integrierten Faktor bei den betreffenden EntscheiderInnen und betroffenen Beschäftigten zunächst nicht zu erwarten ist. So bleibt der Gedanke in diesem Feld eigentümlich abstrakt (siehe Ehnert 2009; Kolb 2010). Die beiden Felder sind zwar möglicherweise reif für eine Integration, sie wird aber von der bildungswissenschaftlichen Seite nicht gewagt,

während die personalwirtschaftliche Seite als Anwendungsdisziplin ohne konzeptionelle Fundierung und konkrete Umsetzungsdesigns weitgehend hilflos dieser Aufgabe gegenübersteht.

## **Globales Lernen in der effizienzorientierten Kooperation**

Ein Forschungsansatz am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg befasst sich mit der Aufgabenstellung, Globales Lernen (auch) für den Wirtschaftssektor zum Kriterium erfolgreichen Handelns zu machen. Collaboration Competencies for Media Supported Intercultural Groups (COMSIC) ist ein Ansatz zur Integration von Prinzipien Globalen Lernens in Arbeitssettings, insbesondere der effizienzorientierten medial vermittelten Kooperation. MultiplikatorInnen, hier die ModeratorInnen und Führungskräfte von Arbeitsgruppen und Teams, werden unterstützt, sowohl ihr eigenes Handeln wie auch das der Mitglieder ihrer Teams an Werten Globalen Lernens auszurichten. Die vorhandenen persönlichen Werthaltungen und die Repertoires der MultiplikatorInnen an Führungstechniken werden konsequent aufeinander abgestimmt, damit sie im Rahmen ihrer Rolle Handeln unterstützen, das aus nachhaltig effizienzorientierter Perspektive Erfolg verspricht. Auf diese Weise werden die Werte Globalen Lernens (Nachhaltigkeit, Offenheit, Gerechtigkeit, Solidarität und aktive Beteiligung) und Wirtschaftlichkeitsüberlegungen integriert. Es werden aus Praktikabilitätsgründen nicht primär die Werthaltungen der Führungskräfte verändert, sondern es wird nach einer Diagnose der Werthaltungen mit denjenigen MultiplikatorInnen gearbeitet, die den Ideen Globalen Lernens nahe stehen. So wird auf eine möglichst rasche Wirksamkeit der Intervention fokussiert. Ferner schließt das an die Vorstellung an, dass die nachkommenden Kohorten durch die umfassenden Bemühungen zum Globalen Lernen im Bildungssystem ohnehin in ausreichendem Maß über die entsprechenden Werthaltungen verfügen.

Eine erste ExpertInnenbefragung brachte zunächst Klärung zu Konzepten von Nachhaltigkeit, Lernen und Vermitteln nachhaltiger Verhaltensweisen, Erfolg in Kooperationssituationen, interkultureller Kooperation und medial vermittelter Zusammenarbeit in effizienzorientierten Settings. Dafür

konnten hochrangige VertreterInnen transnationaler Konzerne, international agierender Klein- und Mittelbetriebe (KMU), ManagerInnen und GruppenleiterInnen in Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und nationalen Organisationen sowie ForschungsgruppenleiterInnen gewonnen werden (siehe Mitschke/Wick 2011).

Als Beispiel kann hier die konsequente Umsetzung der Werte Nachhaltigkeit, Offenheit und Gerechtigkeit seitens eines Architekturbüros für Nullenergiehäuser mit Sitz in Boston dienen: Nachhaltigkeit, da vom ersten Bleistiftstrich an alles Handeln ressourcenschonend abläuft. Offenheit, da die MitarbeiterInnen nicht ortsgebunden arbeiten und so nah bei ihren Familien oder der gewohnten Umgebung verbleiben können (San Francisco, Hawaii, New York, Florida). Gerechtigkeit, da anhand einer Analyse festgestellt wurde, dass überhaupt nur ein geringer Anteil an Häusern von ArchitektInnen geplant wird, und deshalb die Baupläne auch denjenigen zur Verfügung gestellt werden, die nicht über die finanziellen Mittel für ArchitektInnen verfügen. Die Informationen werden zusätzlich an Schulen, an Colleges und über Medien allen InteressentInnen auf entsprechendem Abstraktionsniveau angeboten.

Das Augenmerk im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung liegt derzeit auf einer erweiterten Beobachtung von formalen, non-formalen und informellen Schichten der Kompetenzentwicklung (siehe Schiersmann 2007). Kompetenzen finden wachsende und tiefere Beachtung sowohl seitens der Bildung als auch der Personalentwicklung in Organisationen und Unternehmen. Der Ansatz ist allerdings sehr heterogen (siehe Sonntag 2009; Wick 2009). Nationale wie auch internationale Untersuchungen im Bereich Bildung und Erziehung (siehe z.B. Europäische Kommission 2008) haben eine Art gemeinsame konsensuale Definition gezeitigt, die Kompetenzen nicht nur als Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern auch als Werte, Haltungen und Motivation, die eine Verwendung der vorhandenen Ressourcen ermöglichen, sehen. Ebenso besteht eine weitgehende Übereinkunft über die Möglichkeiten und den Nutzen der Entwicklung von Kompetenzen, weshalb deren Anwendung in Lern- und Arbeitsumgebungen ökonomisch unvermeidbar scheint. Es müssen daher nicht nur die entsprechenden Ressourcen entwickelt werden, sondern auch die individuellen

Mittel, diese effizient zu koordinieren, zu aktivieren und zu nutzen (siehe Wick 2009). In Folge dessen soll hier unter Kompetenz der individuelle Organisations- und Funktionsapparat einer Person zur Nutzung und Entwicklung der eigenen Ressourcen bei der aktiven, ziel- und lösungsorientierten Auseinandersetzung mit definierten Lebenssituationen verstanden werden. Kompetenz integriert und organisiert die persönlichen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Ressourcen und beinhaltet darüber hinaus die Weiterentwicklung sowohl der Ressourcen als auch der Integrations- und Organisationsfunktionen an sich (vgl. Wick 2011, S. 3).

Spezifische Kompetenzmodelle, die den Ansprüchen der aktuellen Bedingungen und zukünftigen Entwicklungen am Arbeitsmarkt im Hinblick auf sich entwickelnde Modularisierungen der Aus- und Weiterbildungsinhalte und insbesondere der damit einhergehenden Zertifizierungspraxis unter Einbeziehung des Globalen Lernens Rechnung tragen, stehen noch aus. Einen Standardisierungsvorschlag, der teilweise mehr als nur begrifflich den Kompetenzansatz aufnimmt, stellen der auf europäischer Ebene verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen (siehe Europäische Kommission 2008) und im Gefolge dessen die teilweise national bereits umgesetzten Kompetenzorientierungsrahmen zum lebenslangen Lernen dar, z.B. Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) in Österreich (siehe NQR Projektgruppe 2009) und Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) in Deutschland (siehe AK DQR 2011).

Der Ansatz konkret umsetzungsbezogenen Globalen Lernens im interkulturell diversen Rahmen und im Bereich der Erwachsenenbildung wurde dann in gemeinsamen, von den Universitäten Heidelberg und Wien, der United Nations Studies Association (UNSA) und des International Network for Terminology (TermNet, Wien) organisierten „Workshops on Diversity and Global Understanding“ im Rahmen des 23rd Annual Meeting des ACUNS (The Academic Council on the United Nations System) 2010 in Wien weiter exploriert (siehe Wick/Mitschke 2011). Es nahmen 28 ExpertInnen aus Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern an einer mehrstufigen Gruppenarbeit teil. Sie befassten sich mit der Formulierung von Definitionen und geeigneten Maßnahmenmustern zum Globalen Lernen. So wurden Methoden erarbeitet, um Werte des

Globalen Lernens in konkrete Interventionsformen in Arbeitskontexten zu übertragen. Als organisatorischen Einstieg favorisierten die ExpertInnen, Pilotprojekte durchzuführen, in deren Rahmen nach ihrer Erfahrung verbindliche und konkrete Maßnahmen kommuniziert und deren Umsetzung eingefordert werden könnten. Die Projekte sollten auf nicht zu vielen Ressourcen aufbauen, um nicht am Kostenargument zu scheitern. Unter diesen Voraussetzungen sollte in effizienzorientierten Organisationen genügend Neugier vorhanden sein, um in einem geschützten Feld langfristigen Erfolg unter Einsatz kurzfristig eher unüblich wirkender Vorgehensweisen zu erproben. Daran anschließend wurden die erarbeiteten Definitionen, Maßnahmen und das Konzept der Pilotprojekte aus fünf verschiedenen Stakeholder-Perspektiven evaluiert. Diese Technik versetzte die TeilnehmerInnen in die Lage, eine umfangreiche Einschätzung ihrer Lösungsvorschläge vorzunehmen und sich auf Kritik von wichtigen InteressenvertreterInnen vorzubereiten. Es entstanden in dem dreiphasigen Arbeitsprozess nicht nur allgemeine Ansätze, sondern konkrete Technikempfehlungen sowie deren multiperspektivische Beurteilung seitens der ExpertInnen. Der Workshop erbrachte integrierte Ergebnisse aus kulturell und wirtschaftlich diversen Anwendungsfeldern.<sup>1</sup>

In der sich globalisierenden Welt werden neue Formen der Zusammenarbeit beim Lernen und Arbeiten entwickelt. Virtuelle Gruppen, die häufig aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammengesetzt sind, werden zunehmend zu üblichen Kooperationssettings. Virtuelle Arbeitsgruppen sind Teams, deren Mitglieder ohne unmittelbare geografische und zeitliche Bindung zusammenarbeiten und dazu vornehmlich über elektronische Medien kommunizieren und interagieren (siehe Wick et al. 2009). Die Zusammenarbeit in mediengestützten Arbeitsgruppen unterscheidet sich von der in traditionellen Arbeitsgruppen: Persönliche Kontakte zu KollegInnen und Führungskräften finden (relativ) seltener statt. Es wird mehr medienvermittelt und asynchron kommuniziert. Die Wahrscheinlichkeit, dass KollegInnen sich nicht persönlich kennen und darüber hinaus aus verschiedenen Kulturkreisen stammen, ist erhöht. Durch die Eigenheiten entstehen auch spezifische Gefahrenpotenziale für die

Effektivität virtueller Teams (siehe Köppel 2007): Kommunikation und Koordination sind durch asynchronen, interkulturellen, medienvermittelten und sozial verarmten Austausch erschwert. Somit werden auch charakteristisch andere Anforderungen bzw. andere Ausprägungen von Anforderungen an die Teammitglieder und ihre Führungskräfte herangezogen (siehe Hertel et al. 2006).

Die potenziellen AdressatInnen Globalen Lernens stammen aus verschiedenen Kohorten der sich stets im Wandel befindlichen Gesellschaft, was mit jeweils charakteristischen Werthaltungen, Selbstverständlichkeiten und Kompetenzen einhergeht. Diana und James Oblinger differenzieren hier zwischen Baby Boomers (Geburtskohorten 1946-1964), Generation X (1965-1982) und Net Generation (1982-1991) (siehe Oblinger/Oblinger 2005). Marc Prensky unterscheidet im Hinblick auf die Vertrautheit mit Digitalen Medien in Digital Natives und Digital Immigrants. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Wissens, viel wichtiger aber in der Selbstverständlichkeit des Einsatzes von modernen ITK-Medien. Digital Natives kennen von Kindesbeinen an die lockere Verknüpfung der virtuellen Kollaboration in vernetzten Medien (z.B. Web 2.0) (siehe Prensky 2001). Aufgrund der heutigen Altersstruktur der Gesellschaft in westlichen Industrieländern besteht noch eine Dominanz von Digital Immigrants in EntscheiderInnen- und MultiplikatorInnen-Rollen und eine erst allmähliche Durchsetzung mit Digital Natives. Deshalb sollte der aktuelle Fokus durchaus auch auf den Digital Immigrants liegen, um keine Verzögerung der Wirkung um viele Jahre zu verursachen. Ein moderner und damit beinahe notwendigerweise medial gestützter Entwicklungsansatz muss dem Rechnung tragen.

### **Globales Lernen im Alltag der Wirtschaft: Ein Beispiel aus der Finanzbranche**

Die folgende Schilderung nimmt ein Beispiel zur Optimierung von auf Nachhaltigkeit und soziale Diversität bezogenen Lehr- und Lernprozessen in der medial vermittelten berufsbegleitenden Weiterbildung von MultiplikatorInnen, BeraterInnen und Führungskräften in der Wirtschaft auf. Es wird ein

<sup>1</sup> Näheres zum Verlauf siehe: <http://www.workshops-on-diversity.org/content/global-education-comsic-project>.

mittelständisches Unternehmen aus dem Finanzsektor mit Hauptsitz in Deutschland und sein Netzwerk von BeraterInnen betrachtet. Das Unternehmen bemüht sich, einen tragfähigen Übergang von einseitig auf kurzfristige Umsatzmaximierung hin zur nachhaltigen Qualitätsorientierung zu finden.

In kleinen und mittelständischen Betrieben spielt Nachhaltigkeit bisher selten mehr als eine untergeordnete Rolle. Mit der konkreten Anwendung der berufsbegleitenden Weiterbildung auf den Kontext der Finanzberatung ist im Zuge der Einführung einer Beratungsnorm eine bisher nicht existente umfassende Intervention möglich. Sowohl unabhängige FinanzmaklerInnen als auch die MitarbeiterInnen führender Produktionsgesellschaften werden über die Schulungsmaßnahmen im Zuge der Zertifizierung mit den integrierten Inhalten des Konzepts des Globalen Lernens erreicht.

Von Seiten der VerbraucherInnen und ihrer Verbände aufgebauter öffentlicher Druck zeigt, dass ein gesteigertes Bewusstsein für die Inhalte des Konzepts des Globalen Lernens nachhaltige Veränderungen in Bezug auf Herstellung, Konzeption, Evaluation und Wirksamkeit, auch die Art der Produkte selbst, und nicht zuletzt deren effiziente und kompetente Nutzung seitens der AnbieterInnen und der KundInnen bewirken kann. Ein nächster Schritt im Hinblick auf die Erfordernisse des sich öffnenden Arbeitsmarktes ist somit, auf Basis der Integration der in den obigen Kontexten erprobten kompetenzorientierten Inhalte des Konzepts des Globalen Lernens die Qualifikation der BeraterInnen zu erhöhen.

Die Initiative zur Einführung eines Beratungsstandards für FinanzberaterInnen durch die Deutsche Gesellschaft für Finanznorm (DEFINO) als einer einheitlichen Qualitätsnorm in Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland schließt an die Ergebnisse des beschriebenen ExpertInnen-Workshops in Wien an. Es werden in einer frühen Phase der Zertifizierung verbindliche konkrete Maßnahmen umgesetzt und aufgrund der notwendigen methodisch-didaktischen Umgestaltung der Einarbeitungsprogramme bleibt der Erprobungscharakter der Übertragung der Gedanken Globalen Lernens in konkrete effizienzorientierte Kontexte erhalten. Dies ist letztendlich auch das Ziel einer sich als unmittelbar handelnd verstehenden Perspektive

Globalen Lernens. Ausgehend von einer Studie von Marco Habschick und Jan Evers (siehe Habschick/Evers 2008) und der staatlichen Gesetzgebungs- und Aufklärungsaktivitäten (siehe BMELV 2009, 2011; BMASK 2011) zielt DEFINO als Unternehmung auf etwa 250.000 BeraterInnen, die hauptberuflich in Beratung und Vertrieb der Finanzdienstleistungsbranche tätig sind.

Die Schulungsmaterialien liegen bisher nur in schriftlicher Form vor. Diese sind aktuell im Hinblick auf die Implementierung eher nicht kompetenzorientiert und defizitär ausgelegt. Die neu zu gestaltenden Schulungsmodulare werden speziell auf die Zielgruppen zugeschnitten und lassen sich durch ihre Binnenstufung sowohl aufeinander aufbauend als auch einander ergänzend einsetzen (vgl. die Systematik des EQR/DQR). Ein medial gestütztes Selbstanalysetool soll hier zur Effizienzsteigerung eingesetzt werden. Die Toolbox soll dann kompetenzorientiert, handlungsorientiert, professionell sein und später ebenfalls zu einem normierten Standard führen.

Die steigende Markttransparenz und die mit der neuen Art von Beratung einhergehende Sensibilisierung der VerbraucherInnen hat das Potenzial, den Druck auf alle AnbieterInnen in der hier exemplarisch beforschten Finanzberatungsbranche zu erhöhen, um nachhaltig im Sinne des Erhalts der sozialen Absicherungssysteme bei gleichzeitiger Marktberreinigung und fortschreitender Privatisierung der Altersvorsorge zu handeln.

Die aktuelle Situation der sich weiter vernetzenden Arbeitswelt erfordert von den Beschäftigten der zu untersuchenden Branche die Fähigkeit, selbstgesteuert lernen zu können und sich an die neuen Fertigkeiten und die Ausbildung, derer es gegenwärtig und auch zukünftig bedarf, anzupassen. Seitens der UnternehmerInnen gilt es herauszufinden, ob der/die potenzielle BeraterIn und LizenznehmerIn tatsächlich seine/ihre Fertigkeiten weiterentwickelt hat, und er/sie deshalb eine entsprechende Wertschätzung zuerkannt bekommen soll, da er/sie die neue Herausforderung entsprechend wird erledigen können (vgl. OECD 2007, S. 1).

Die zu vergebenden Zertifikate und Lizenzen müssen deshalb dahingehend angepasst werden, dass sie

sowohl grundsätzlich immer den aktuellen Wissensstand und die neuesten Entwicklungen einbeziehen, als auch auf weniger offensichtliche Fertigkeiten wie Teamfähigkeit und die Bereitschaft zu lernen im Allgemeinen abstellen. Generell sind daher die erforderlichen Qualifikationen im Zuge des Bildungskonzeptes des Globalen Lernens weiter zu fassen als bisher. So wird die Fähigkeit einbezogen, vom täglichen eigenen und kollegialen Handeln wie auch dem möglicher ModeratorInnen oder BeraterInnen zu lernen (siehe Wick/Dauner/Mitschke 2009).

Ziel der Arbeit in dem Projekt bleibt wissenschaftlich betrachtet die Integration des Konzepts des Globalen Lernens in bestehende Arbeitsprozesse und die damit einhergehende Professionalisierung Globalen Lernens: An vorderster Stelle steht auch hier die Orientierung des Einsatzes an der Nachhaltigkeit der kompetenzorientierten berufsbegleitenden Weiterbildung und deren modularisiertem Aufbau sowie die zielgruppenspezifische Auswahl der Schulungsinstrumente bis hin zur individuellen und zielgerichteten Aufbereitung der Inhalte.

Als mögliche Orte der Intervention könnten medienbasierte Trainings, Newsgroups, Wikis, Blogs unter Zuhilfenahme von individualisierten mobilen Lernbegleitern (Notebooks, Tablets, Handhelds und Smartphones), ähnlich bereits existierender Projekte im Vorschul-, Primar-, Sekundar-, Tertiär- und auch Weiterbildungssektor dienen (vgl. z.B. efit21).

Bereits seit längerem gibt es den Ansatz, Lernen durch mediale Schulungsmaterialien zu unterstützen. Der Erfolg solcher Angebote leitet sich aus der Tatsache des freien, zeit- und ortsungebundenen Zugriffs auf die Inhalt tragenden Dokumente aller Art ab. In diesem Zusammenhang wird dem sogenannten Web 2.0 mit seinen unterschiedlichen Nutzungsformen immer häufiger auch Relevanz für die Weiterbildung zugeschrieben (vgl. MBB 2011, S. 20). Hier dominiert zwar das Bedürfnis nach sozialer Annäherung; es wird aber vermutet, dass gerade in Onlinecommunities mit konkretem Arbeitsbezug Prozesse zur Konstruktion von Wissen und somit Lehr- und Lernprozesse stattfinden oder zumindest angestoßen werden könnten (siehe Kollar/Fischer 2011). Auch über die Relevanz von Informationsdiensten wie Twitter wird in Bezug auf

Zusammengehörigkeit und Teambildung und den Austausch berufsrelevanter Informationen nachgedacht. Ihre funktionale Beschaffenheit allerdings leiten diese vermutlich eher aus synergetischen Effekten einer übergroßen Zahl an Handlungen denn aus zielgeleiteter Zusammenarbeit ab (vgl. Kammerl 2009, S. 9). Christina Schachtner beschreibt positive Effekte beispielsweise anhand eines amerikanisch-österreichischen Online-Projekts, in dem die Diskussion eine Wertediskussion nahe legte, die Differenzen und Gemeinsamkeiten und eventuell neue Orientierungen im transkulturellen Dialog ermöglichte. Sie sieht die vornehmliche Stärke medial vermittelter Diskussionen aber in deren einfacher Arrangierbarkeit (vgl. Schachtner 2009, S. 6).

Die didaktische Unterstützung der weitgehend selbstorganisierten Kompetenzentwicklung der BeraterInnen unter Modell, Moderation und Evaluation der Führungskräfte, ModeratorInnen und Standards ist differenziell nach den medialen Möglichkeiten der jeweiligen Zielpersonen auszugestalten. Die Entwicklung der Module ist ein kooperatives Projekt der Fachbranche, der Bildungswissenschaft und ihrer Didaktik.

## Schluss und Ausblick

Die geschilderte kompetenzorientierte Anwendung auf freiwillige berufsbegleitende Weiterqualifikation im Zuge einer Normierung entspricht dem Globalen Lernen als Bildungskonzept für eine sich globalisierende Gesellschaft auf dem Weg hin zur Weltgesellschaft in dreierlei Hinsicht: Erstens handeln Individuen als AkteurInnen innerhalb eines Systems konkret unter der Maßgabe der Orientierung an neuen Nachhaltigkeitsaspekten. Zweitens tragen auf einer Interaktions- und Tätigkeitsebene mithilfe medialer Unterstützung geleistete Weiterqualifikationen im Rahmen von Schulungen, deren Inhalte an die geänderten Anforderungen der neuen Arbeitskontexte angepasst werden, zu einer nachhaltigen Art und Weise des Lernens bei. Drittens werden die Werte und Haltungen, die als Grundlage des Konzepts des Globalen Lernens entsprechend den Empfehlungen der UNESCO und der Verbraucherschutzministerien selektiert wurden, in entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen integriert. So tragen sie zur gesellschaftlichen



Orientierung und Reduktion der wahrgenommenen Komplexität der Zusammenhänge – zu einer neuen Übersichtlichkeit – bei.

Mit der Integration Globalen Lernens in das reale Handeln in Wirtschaftskontexten über Erwachsenenbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen und dessen Übernahme in das Zielsystem von Organisationen kommt das Globale Lernen dort an, wo es gebraucht wird: in der Gegenwart und dort, wo über materielle Ressourcen verfügt wird. Die angeführten Ansätze und Techniken zeigen das Potenzial des Konzepts in dieser Hinsicht. Werte Globalen Lernens, durchaus auch im Sinne einer auf das Handeln bezogenen Demokratieerziehung,

können als Erfolgskriterien für nachhaltig wirtschaftlich arbeitende Organisationen dienen. Personal- und Ressourcensysteme wie Personalauswahl, -beurteilung, -entwicklung und der Personaleinsatz, die Gestaltung betrieblicher Anreizsysteme, aber auch die Beschaffung, Logistik, die KundInnen-LieferantInnen-Beziehungen, die Produkt- und Dienstleistungspolitik können durch die Integration Globalen Lernens zukunftsfähig ausgebaut und optimiert werden. – Für eine Zukunft sowohl der Organisation, der natürlichen Ressourcen und einer lebenswerten globalisierten Gesellschaft, die die Einzigartigkeit von Individuen wie Kulturen anerkennt und daraus die Kraft für ihre Weiterentwicklung gewinnt.

## Literatur

### Verwendete Literatur

**Kammerl, Rudolf (2009):** Web 2.0 Neue Medien – neue Chancen für Partizipation und Weiterbildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik, 32(4), S. 9-13.

**MMB – Institut für Medien- und Kompetenzforschung (Hrsg.) (2011):** Bestandsaufnahme zur Medienkompetenz in Förderprojekten des BMBF. Erstellt im Rahmen des Förderprojekts „Mediencommunity 2.0“. Essen. Online im Internet: [http://www.bmbf.de/pubRD/bestandsaufnahme\\_zur\\_medienkompetenz.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bestandsaufnahme_zur_medienkompetenz.pdf) [Stand: 2012-05-15].

**OECD (Hrsg.) (2007):** Qualifications and lifelong learning. Paris.

**Schachtner, Christina (2009):** Flows, Hybride, Zugehörigkeit. Transkulturalität im Kontext Digitaler Medien und Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32(3), S. 4-8.

**Wick, Alexander (2011):** Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen. Heidelberg: HeiDOK. Online im Internet: [http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2011/12001/pdf/Wick\\_Akademisch\\_gepraegte\\_Kompetenzen.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2011/12001/pdf/Wick_Akademisch_gepraegte_Kompetenzen.pdf) [Stand: 2012-05-15].

### Weiterführende Literatur

**AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin: BMBF und KMK.

**BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (o.J.):** Finanzbildung. Wien. Online im Internet: <http://finanzbildung.bmask.gv.at/bmsk/index.html> [Stand: 2012-05-15].

**BMELV (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz) (Hrsg.) (2009):** Thesenpapier zur Qualität der Finanzberatung. Berlin.

**BMELV (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz) (Hrsg.) (2011):** Eckpunkte für eine gesetzliche Regelung des Berufsbildes der Honorarberatung. Berlin.

**de Haan, Gerhard (2008):** Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/ de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-43.

- Ehnert, Ina (2009):** Sustainable human resource management: a conceptual and exploratory analysis from a paradox perspective. Heidelberg: Springer.
- Europäische Kommission (2008):** Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). Online im Internet: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm) [Stand: 2012-05-15].
- Habschick, Marco/Evers, Jan (2008):** Anforderungen an Finanzvermittler – mehr Qualität, bessere Entscheidungen. Hamburg. Online im Internet: <http://www.bmelv.de/cae/servlet/contentblob/379922/publicationFile/21929/StudieFinanzvermittler.pdf> [Stand: 2012-05-15].
- Hertel, Guido/Konradt, Udo/Voss, Katrin (2006):** Competencies for virtual teamwork. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 15, S. 477-504.
- Klemisch, Herbert/Schlömer, Tobias/Tenfelde, Walter (2008):** Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-122.
- Kolb, Meinulf (2010):** Personalmanagement. Grundlagen und Praxis des Human Resources Managements. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Kollar, Ingo/Fischer, Frank (2011):** Mediengestützte Lehr-, Lern- und Trainingsansätze für die Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1017-1030.
- Köppel, Petra (2007):** Konflikte und Synergien in multikulturellen Teams. Wiesbaden: Universitätsverlag.
- Mitschke, Reinhard/Wick, Alexander (2011):** Globales Lernen in international tätigen Wirtschaftsunternehmen implementieren. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik, 34 (2), S. 29-30.
- NQR Projektgruppe (Hrsg.) (2009):** Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Online im Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr\\_positionspapier200910.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf) [Stand: 2012-05-15].
- Oblinger, Diana/Oblinger, James (2005):** Educating the Net Generation. Educause.
- Prensky, Marc (2001):** Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, Vol. 9, No. 5, 2001, MCB University Press.
- Schiersmann, Christiane (2007):** Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.
- Sonntag, K. (2009):** Kompetenztaxonomien und -modelle: Orientierungsrahmen und Referenzgröße beruflichen Lernens bei sich verändernden Umfeldbedingungen. Nova Acta Leopoldina, NF 100, 364, 249-265.
- Wick, Alexander (2009):** Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit der Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. In: Report, 32 (2).
- Wick, Alexander/Mitschke, Reinhard (2011):** From abstract personal values of global responsibility to concrete work settings. In: Drame, Anja/ Paepke, Henrike (Hrsg.): Diversity and Global Understanding. Wien, S. 7-17.
- Wick, Alexander/Dauner, B.A./Mitschke, Reinhard (2009):** Globales Lernen in medial vermittelten Arbeitsgruppen – Kompetenzentwicklung von Führungskräften für globale Zusammenarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik, 32 (4) S. 14-18.

## Weiterführende Links

efit21 – digitale Agenda für Bildung, Kunst und Kultur: <http://www.efit21.at>



**Reinhard Mitschke**

[mitschke@ibw.uni-heidelberg.de](mailto:mitschke@ibw.uni-heidelberg.de)  
<http://www.ibw.uni-heidelberg.de>  
+49 (0)6221 547520

Reinhard Mitschke ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und Mitinitiator des COMSIC-Projekts. Er ist Studienberater und Koordinator des B.A. „Bildungswissenschaft“ und des M.A. Studiengangs „Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Organisationsentwicklung“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Bildung und Globalisierung, Globales Lernen und Internationale Beziehungen. Er besitzt langjährige Erfahrung in Lehre, Planung, Organisation und Durchführung von Integrationskursen, Schulunterricht sowie im Internationalen Business Counselling.



**Prof. Dr. Alexander Wick**

[a.wick@internationale-ba.com](mailto:a.wick@internationale-ba.com)  
<http://www.alexander-wick.de>  
+49 (0)6151 492488-12

Alexander Wick ist Diplom-Psychologe und Professor für BWL, insbesondere Personalwirtschaft und Organizational Behaviour an der Internationalen Berufsakademie Darmstadt und Mitinitiator des COMSIC-Projekts. Er war mehrere Jahre im internationalen Bildungstransfer tätig. Seine wissenschaftlichen Interessenschwerpunkte liegen in der Bildungsforschung und Personalpsychologie.

## Global Learning as a Criterion for Adult Education and Human Resources Development in Companies

### Abstract

The concept of Global Learning has been implemented in various educational contexts. There are fewer approaches to integrating this concept and its values and competence requirements in a thoughtful way into the economic sector, which is particularly critical to sustainable development. It is less a question of spectacular and important projects to better manage and save resources but rather of the daily activities of employed people and business people: transparency in actions and services, economic and social sustainability, quality of services and processes, constructive dealing with diversity and productive use of indisputable findings in the face of complex spheres of activity. This article ventures a step in the direction of the business sector and explains Global Learning's implementation with a practical example from the field of financial advising. The author's conclusion is that with the integration of Global Learning into real action in economic contexts via adult education and human resources measures and its acceptance into the target system of organisations, Global Learning arrives where it is needed: in the present and where material resources are available.

# Globales Lernen mit Studierenden

## Ein Seminarangebot an der Universität Wien

### Helmuth Hartmeyer

Hartmeyer, Helmuth (2012): Globales Lernen mit Studierenden. Ein Seminarangebot an der Universität Wien.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 16, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Internationale Entwicklung, Globales Lernen, Universität Wien, Weltgesellschaft, Praxisbeispiele

### Kurzzusammenfassung

Im Studiengang „Internationale Entwicklung“ an der Universität Wien ist „Globales Lernen“ kein Pflichtfach. Dennoch belegen es Semester für Semester 35 Studierende. Das Seminar räumt ihnen die Möglichkeit ein, ihre fachlichen Kenntnisse in offenen und partizipativen Lernformen vor dem Spiegel ihrer eigenen Erfahrungen in einer komplex vernetzten Welt zu reflektieren – so die Erfahrung des Verfassers. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Ziele, Inhalte und Methoden dieser seit 2008 angebotenen Lehrveranstaltung, in der das Wechselspiel von Theorie und Praxis sowie Aktion und Reflexion an konkreten global relevanten Themen geprobt wird. Im Mittelpunkt des Seminars steht die Frage, welche Kompetenzen erworben werden müssen, um ein gelingendes Leben in einer Weltgesellschaft mit vielen Widersprüchen zu führen. Die Reflexion zeigt, dass dieses Beispiel eine Reihe von didaktisch-methodischen Implikationen beinhaltet, die auch erwachsenenbildnerischen Angeboten zugrunde gelegt werden könnten.

# Globales Lernen mit Studierenden

## Ein Seminarangebot an der Universität Wien

**Helmuth Hartmeyer**

**Die Studierenden vermitteln in ihren Feedbacks, dass sie motiviert werden, in das Globale Lernen einzutauchen und eigene Lernschritte zu setzen. Sie verstehen, dass es um Kompetenzerwerb geht und nicht vorrangig um die Reproduktion von Wissen. Das ist ein guter Erfolg.**

In meinem Universitätsseminar zu Globalem Lernen, das seit 2008 im Rahmen des Studiengangs für „Internationale Entwicklung“<sup>1</sup> belegt werden kann, setzen sich pro Semester 35 Studierende mit diesem pädagogischen Arbeitsfeld auseinander. So kamen in den vergangenen drei Jahren rund 180 Studierende mit dem Gegenstand in Berührung.

Folgend werden der universitäre Hintergrund, die Ziele und Inhalte des Seminars, der theoretische Rahmen, die angewandten Methoden und konkrete Erfahrungen dargestellt. Den Abschluss bilden einige Schlussfolgerungen und kritische Fragen.

### **Der universitäre Hintergrund**

Die Einrichtung des Fachs „Internationale Entwicklung“ an der Universität Wien erfolgte 1994. Es blieb für viele Jahre ein Projektstudium, da das damalige Wissenschaftsministerium keinen Bedarf für eine dauerhafte Einrichtung sah. Im Rahmen der Universitätsorganisationsreform 2002 wurde aus dem Projektstudium ein individueller

Diplomstudienlehrgang, der sich alsbald großen Zustroms erfreute. Im Studienjahr 2002/2003 begannen 141 Studierende mit dem Studium und bereits 2004/2005 stieg die Zahl der Erstimmatrikulierten auf knapp 1.000 an. Derzeit (Stand April 2012) gibt es über 3.000 Diplomstudierende. Seit Herbst 2010 besteht ein ordentliches Institut und auch die personellen Engpässe haben sich durch die Ernennung von mehreren Gastprofessuren und die Einrichtung einer Stiftungsprofessur, die von der Austrian Development Agency (ADA) für den Zeitraum von sechs Jahren gefördert wird, etwas entspannt. Aktuell liegt jedoch ein Plan der Universität Wien vor, das Bachelorstudium einzustellen und nur einen Masterlehrgang anzubieten. Dies wäre ein schwerer Rückschlag in der Entwicklung des Studiengangs, da die Bachelor-Ausbildung nicht nur sehr beliebt, sondern in ihrer Ausrichtung ein internationales Musterbeispiel ist. Die Universitäten sind angehalten, sich zu „internationalisieren“, und dann schließen sie ein Bachelor-Studium „Internationale Entwicklung“! Der Studiengang ist zudem attraktiv für Studierende aus dem Ausland, da es ihn so z.B. in Deutschland nicht gibt.

---

<sup>1</sup> Der Lehrplan des Studiengangs ist interdisziplinär angelegt mit einer stark sozialwissenschaftlichen Ausrichtung. „Thematisiert werden“ – so der Wortlaut der Website des Instituts – „u.a. Ursache und Wesen der Phänomene ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘, Entwicklungstheorien und -strategien, die Beziehungen zwischen ‚Nord‘ und ‚Süd‘ und ihre Geschichte sowie die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit.“ Mehr dazu unter: <http://ie.univie.ac.at/studieren>.

## Ziele und Inhalte der Lehrveranstaltung „Globales Lernen“

Ziel des Seminars ist es, sich analytisch und kritisch mit Theorie(n) und Praxen Globalen Lernens auseinanderzusetzen. Ziel ist es auch, Schnittstellen zu anderen pädagogischen Bereichen, z.B. zur Politischen Bildung im Allgemeinen, zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder dem Interkulturellen Lernen im Spezifischeren zu erkunden. So sollen die Studierenden Anschluss an den allgemeinen Bildungsdiskurs finden und die eigenen Positionen schärfen.

Zu den Inhalten der Lehrveranstaltung zählen einerseits die grundsätzlichen Themen des Studiums Internationale Entwicklung, d.h. die globalen politischen, wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und kulturellen Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Ungleichheiten, andererseits Kernfragen der Bildung wie Lernen im formalen, non-formalen und informellen Bereich, Bildung als Befreiung, Kompetenzerwerb durch Bildung oder die Diskussion um die Wirksamkeit von Bildungsprozessen.

### Theoretischer Rahmen

Einen wesentlichen theoretischen Hintergrund der Lehrveranstaltung stellt das Spannungsfeld zwischen einem systemtheoretischen und handlungstheoretischen Zugang zu Bildung im Allgemeinen und zu Globalem Lernen im Besonderen dar. Da viele Programme und Projekte in der Praxis der Entwicklungspolitik, insbesondere jene der Nicht-regierungsorganisationen (NGOs), von einer hohen Normativität geprägt sind, erscheint es mir wichtig, deren Verständnis Globalen Lernens auch theoretisch auszuleuchten, wozu die beiden erwähnten Ansätze eine gute Hilfestellung leisten.

- Im handlungstheoretischen Zugang stehen die entwicklungspolitischen Zielsetzungen im Mittelpunkt, zu deren Erreichung eine entsprechende Bildung einen wichtigen Beitrag leisten kann und soll. Die Annahme dahinter ist, dass durch Erziehung die Befreiung des Menschen und damit

gesamter Gesellschaften möglich ist. Die Gefahr eines solchen Zugangs ist, dass er zu der Postulativpädagogik führt, über Bildung vorbestimmte Ergebnisse herstellen zu wollen.

- Im systemtheoretischen Zugang werden vor allem Fragen in den Mittelpunkt gerückt, die sich mit der komplexen Weltentwicklung, mit Kontingenz, d.h. der Unsicherheit zukünftiger Entwicklungen und der Entstehung einer Weltgesellschaft beschäftigen. Die Erziehungstheorie dahinter sagt aus, dass Lernen nicht als Vermittlung von Wissen und Werten funktioniert, sondern nur selbstorganisiert. Der Pädagogik kommt demzufolge die Aufgabe der Ermöglichung und Ermächtigung zu.

### Methoden

Methodisch bedeutet die Beschäftigung mit Globalem Lernen, sich explizit mit Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen, sich mit den konzeptionellen Verständnissen, die den exemplarisch untersuchten Projekten der Entwicklungszusammenarbeit in der Praxis zugrunde liegen, zu befassen, und vor allem das eigene Selbstverständnis kritisch zu reflektieren. Zentral ist es deshalb, die eigenen Erfahrungen und Fragen zu einem Thema machen zu können sowie die positiven wie negativen Erfahrungen der Anderen, ihre Anliegen und Perspektiven kennenzulernen. Voraussetzung dafür ist eine Atmosphäre des Vertrauens, der Offenheit, der Neugier und der vielfältigen Kommunikation. Einzelarbeiten zu Texten über inhaltliche und didaktische Spannungsfelder im Globalen Lernen, Paargespräche zu Vorerfahrungen auf Fernreisen oder Versuchen einer nachhaltigen Lebensführung, Kleingruppenarbeit zu den Zielen und Inhalten Globalen Lernens, kleinere Workshops zu Themen wie Fairer Handel, Vorurteile und Rassismus oder dem ökologischen Fußabdruck und kreatives Schaffen können dies befördern. Ebenso gehören theoretische Inputs, Bilder/Fotos und Filme (aus dem reichen Fundus der entwicklungspädagogischen Fachstelle Baobab<sup>2</sup>) sowie Literaturarbeit dazu. Die unmittelbare Nähe des Instituts zur C3 Bibliothek für Entwicklungspolitik in der Sensengasse in Wien<sup>3</sup> ist äußerst hilfreich.

2 Nähere Informationen dazu unter: <http://www.baobab.at>

3 Nähere Informationen dazu unter: <http://www.centrum3.at/bibliothek>

Besonderer Stellenwert wird auf den Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit, auf Interaktivität und auf fallweisen Perspektivenwechsel insbesondere über Peer Learning gelegt. Die Studierenden miteinander ins Gespräch zu bringen und sie in ihren vielfältigen erwachsenen Funktionen anzusprechen, ist ein Schlüssel zu erfolgreicher Bildung.

## Erfahrungen

Die wenigsten, die Internationale Entwicklung studieren, haben eine pädagogische Ausbildung, und nur wenige studieren Bildungswissenschaften oder Lehramt im Zweit- (oder Erst-)Studium. Umso spannender verlaufen die Lehrveranstaltungen. Die Studierenden gehen sehr unvoreingenommen an das Seminar „Globales Lernen“ heran, auch wenn die schulische Formation oder Deformation gegeben ist und allein der Begriff „Lernen“ bei den Studierenden immer wieder zu Erinnerungen an die eigene Schulzeit führt, aus denen gerne und zu rasch verallgemeinernde Schlüsse auf das Lernen im Allgemeinen gezogen werden oder kurzgeschlossen wird, Globales Lernen sei eben ausschließlich etwas für die Schule. Die Studierenden bestätigen mir immer wieder: Die eigenen Erfahrungen zu reflektieren bringt mehr, als Informationen in sich aufzunehmen und bei Prüfungen zu reproduzieren.

## Konkrete Beispiele

Die Arbeit mit der Bildserie „So essen sie“ (siehe Imhof 2007) bietet einen sehr guten Einstieg in das Thema Globales Lernen. 16 Familien aus aller Welt tischen auf, was sie in einem Monat zu sich nehmen. Die Studierenden müssen erraten, aus welchen Ländern die Familien kommen. Ich ersuche sie, das in Zweier- oder Dreiergruppen zu tun, um danach in ein Gespräch über ihre eigenen Ernährungsgewohnheiten einzutreten und u.a. die globale Dimension im alltäglichen Essen und Trinken zu erkunden. In Gruppenarbeiten erforschen die Studierenden danach die eigene Einbettung in Globalität in vielen anderen Bereichen: Wohnen und Energie, Verkehr, Ökologie,

Gesundheit, Kleidung, Medien, IT und Kommunikation, Politik, Migration, Kultur, Reisen, Sport. Es entsteht ein eindrucksvolles Global Mapping, in welchem die Erfahrungen aller breiten Raum finden. Ein anderes Beispiel einer gelingenden Annäherung an Globales Lernen ist die Arbeit mit der Mappe „All We Need“, die aus Anlass einer gleichnamigen Ausstellung im Rahmen der Kulturhauptstadt Luxemburg 2007 entstanden ist (siehe All we need 2007). In ihr werden u.a. die Bedürfnis-Kategorien vorgestellt, wie sie der chilenische Ökonom und Träger des Alternativ-Nobelpreises Manfred Max-Neef formuliert hat<sup>4</sup>: die Subsistenz unseres Lebens, Schutz und Geborgenheit, Zuneigung, Liebe und Freundschaft, das Verstehen unserer Welt, die politische, soziale und kulturelle Mitbestimmung, Muße, kreatives Schaffen, Identität, Freiheit und Transzendenz. Diese Kategorien stellen eine ausgezeichnete Grundlage dar, unser Leben in einem globalen Kontext zu analysieren und zu reflektieren, und um zu verstehen, wie die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse einerseits in Globalität eingebettet ist und wie andererseits eben diese Globalität in unser Leben hineinwirkt. Es hilft, die globalen Zusammenhänge neu zu entdecken und zu verstehen, Werte und Visionen in ihrem globalen Kontext zu erkennen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erforschen sowie diese, soweit es möglich ist, in den Seminararbeiten zu beschreiben und aufzuarbeiten.

## Aktion und Reflexion

Den Schwerpunkt des Seminars stellt die Bearbeitung einer konkreten Erfahrung oder die Erforschung eines Lebensfeldes dar (dazu zählten in den letzten Semestern die Auslandserfahrungen der Studierenden, ihr ökologischer Fußabdruck, die Politik der Rot-Grünen Koalition in Wien, aktuelle Lehrangebote an den österreichischen Universitäten, Multikulturalität im Alltag, der alltägliche Konsum u.a.m.). Die Studierenden erkunden dabei die globalen Zusammenhänge, in die ihre Alltagsforschung eingebettet ist, und reflektieren, inwieweit sie im Rahmen des konkreten Beispiels die Möglichkeit hatten, Globales Lernen zu erfahren.

---

4 Eine Möglichkeit zur Arbeit mit den Grundbedürfnissen von Manfred Max-Neef zeigt Christa Renoldner in ihrem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ auf. Renoldner beschreibt, wie das Grundbedürfnis-Konzept in Form einer Aufstellung für eine ganze Gruppe nutzbar, spürbar und räumlich sichtbar gemacht werden kann. Siehe dazu: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb12-16/meb12-16\\_10\\_renoldner.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb12-16/meb12-16_10_renoldner.pdf); Anm.d.Red.

## Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Globales Lernen ist kein Unterrichtsfach, sondern Lernraum für uns alle. Es lässt sich nicht reduzieren auf einen auf junge Menschen hin ausgerichteten Methodenkoffer, um aus Kindern und Jugendlichen „bessere“ Erwachsene zu machen, sondern es ist ein Weg, uns allen den Zugang in die Welt zu eröffnen, Globalität erfahrbar zu machen und unser Handeln kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls verantwortlich zu verändern. Globales Lernen ist aber auch keine Rezeptur für Erwachsene, wie sie angesichts von Globalisierung und multipler Krisen (Wirtschafts-, Finanz-, Klimakrise – um aktuelle zu nennen) individuell ihr Lebensglück optimieren können, sondern will die systemischen Zusammenhänge in den Blick nehmen und damit zu einer Entlastung individueller Überforderung beitragen. Diese kann rasch entstehen, wenn wir die „Rettung der Welt“ oder die Lösung aller großen Krisen mithilfe eines Lernkonzeptes anstreben.

Die TeilnehmerInnen des Seminars „Globales Lernen“ wertschätzen – so die Erfahrung des Autors – die praktischen Beispiele und Übungen und erleben die reflexive Aufarbeitung ihrer Erfahrungen als entlastend und zugleich identitätsstiftend, da sie in ihren multiplen Funktionen als junger Mensch, als Studierende/r, als politisch Interessierte/r und StaatsbürgerIn, als KonsumentIn und als Mensch mit Erwartungen, Hoffnungen und Ängsten im Bildungsprozess vorkommen und vorkommen sollen. Sie vermitteln in ihren Feedbacks, dass sie motiviert werden, in das Globale Lernen einzutauchen und eigene Lernschritte zu setzen. Sie verstehen, dass es um Kompetenzerwerb geht und nicht vorrangig um die Reproduktion von Wissen. Das ist ein guter Erfolg.

Das Seminar weist aber auch Grenzen auf. Die Aufsplittung in zwölf bis vierzehn Neunzigminuten-Häppchen verhindert die intensivere Beschäftigung mit Fragen zur eigenen Persönlichkeit. Die Einheiten selbst tendieren dazu, zu einer Beschäftigung mit Einzelthemen zu werden. Das erschwert es, Bildung als einen durchgängigen Prozess zu organisieren und für die Studierenden im Globalen Lernen einen roten Faden zu erkennen. Auch das Kennenlernen der

Praxis von Globalem Lernen ist nur eingeschränkt möglich. Viele Projekte des Globalen Lernens bleiben aus pragmatischen Gründen (sie finden an anderen Orten als an der Universität und zu anderen Zeitpunkten als im jeweils laufenden Semester statt) von Untersuchungen durch die Studierenden so gut wie ausgeschlossen. Gelebte Praxis kann meist nur über externe Erzählungen und Berichte ins Seminar hereingeholt werden (z.B. die Beschäftigung mit Paulo Freire oder den Konzepten zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung). Die theoretische Aufarbeitung von pädagogischen Konzepten wiederum wird dadurch limitiert, dass die Studierenden keine fachspezifische Vorbildung in Pädagogik haben. Ihr hohes politisches Interesse macht dies wett und die Frage spannend, wie ihr Studium an sich zu einem Projekt des Globalen Lernens werden kann. Lernen zu reflektieren ist letztendlich eine Kompetenz, die alle Menschen erwerben sollen.

Globales Lernen wird im beschriebenen Fall an der Lehrveranstaltung einer Universität in Erfahrung gebracht, die freiwillig besucht und im Rahmen eines interdisziplinär ausgerichteten Studiums angeboten wird. Die Teilnehmenden sind in der Regel keine PädagogInnen, sondern Lernende, die in ihrer Lebenswirklichkeit durch das Lernangebot vielfältig angesprochen werden sollen. Als Leiter habe ich inhaltliche und methodische Freiheit. Derlei Bedingungen gelten – unter anderen – auch für die politische Erwachsenenbildung, sodass ich von einer Übertragbarkeit wesentlicher Überlegungen in diesem Artikel auf Angebote in der Erwachsenenbildung ausgehe. Die beschriebenen didaktischen Ansätze und das verwendete Material erscheinen mir für non-formale Bildung interessant, wie etwa die Untersuchung des eigenen Alltags und Lebensfeldes nach deren globaler Bedingtheit oder deren globalen Auswirkungen, um nur ein Beispiel zu nennen. Wesentliche Vorzüge eines erwachsenenbildnerischen Angebots wären auch der mögliche Entfall des Stundensplittings und damit die Ermöglichung eines zusammenhängenderen Lernens. Stärker noch möchte ich in Zukunft den internationalen Kompetenzdiskurs aufgreifen: Welche Kompetenzen braucht ein Global Citizen? Eine Frage, die für politische Erwachsenenbildung von ebensolcher Relevanz ist wie für ein Studium.



# Literatur

## Weiterführende Literatur

ASTM/CGJL/fairfutures/KommEnt/BAOBAB (Hrsg.) (2007): All We Need. Die Welt der Bedürfnisse. Eine pädagogische Mappe. Luxemburg/Salzburg/Wien. Online im Internet: [http://www.area-net.org/fileadmin/user\\_upload/papers/AllWeNeedManfred.pdf](http://www.area-net.org/fileadmin/user_upload/papers/AllWeNeedManfred.pdf) [Stand: 2012-04-25].

Imhof, Christine (Hrsg.) (2007): So essen sie! Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.



Dr. Helmuth Hartmeyer

helmuth.hartmeyer@ada.gv.at  
<http://www.ada.gv.at>  
+43 (0)1 90399-300

Helmuth Hartmeyer ist Leiter der Abteilung Förderungen Zivilgesellschaft in der Austrian Development Agency (ADA). Er ist Vorsitzender der österreichischen Strategieguppe Globales Lernen sowie des Global Education Network Europe (GENE) und lehrt Globales Lernen am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien.

## Global Learning with Students

A seminar offered at the University of Vienna

### Abstract

Global Learning is not a required subject for the degree programme “Internationale Entwicklung” (International Development) at the University of Vienna. Nevertheless, 35 students enrol on it semester after semester. The seminar provides them with the opportunity to reflect on their professional knowledge in open and participatory forms of learning before the mirror of their own experiences in a complexly networked world; such has been the experience of the author. The following article describes the goals, content and methods of this course, which has been offered since 2008, in which the interplay of theory and practice as well as action and reflection is practised on concrete, globally relevant topics. The seminar centres around the question of which competences must be acquired in order to lead a successful life in a global society with many contradictions. Reflection shows that this example includes a range of didactic and methodological implications that could also be used as the basis for adult education offerings.

# Einmal wird's gelingen

## Die Grenzen des Globalen Lernens

**Bernadette Konzett**

Konzett, Bernadette (2012): Einmal wird's gelingen. Die Grenzen des Globalen Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 16, 2012. Wien.  
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Basisbildung, Globales Lernen, Jugendliche, Praxiserfahrung, MigrantInnen

### **Kurzzusammenfassung**

Ist Globales Lernen für alle da? Auch für junge, migrantische Lernende mit lückenhafter bzw. keiner Schulbildung? Der vorliegende Beitrag reflektiert den Unterrichtsalltag in der Basisbildung mit dieser Zielgruppe und versucht die Möglichkeiten und Grenzen „Globalen Lernens“ auszuloten. Sieben Thesen werden mit dem Ziel erstellt, Realitäten sowie Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Fazit der Autorin: Wenn es nicht zu einer gesellschaftlichen Öffnung hin zu einer pluralistischen Grundhaltung kommt, dann bleiben partizipative und emanzipatorische Bildungsbestrebungen auf den bescheidenen Rahmen des Kursraumes beschränkt.

07

# Einmal wird's gelingen

## Die Grenzen des Globalen Lernens

**Bernadette Konzett**

**Das Konzept des „Globalen Lernens“ für die Basisbildung mit jugendlichen MigrantInnen ist ein sehr anspruchsvolles, das Ziel ist hoch gesteckt. Vieles kann der/die TrainerIn versuchen und leisten, aber nicht alles. Bildung im Kursraum hat ihre Grenzen, wenn die Jugendlichen einer geschlossenen Gesellschaft gegenüberstehen.**

### Die Grenzen des Globalen Lernens

Ich bin für Globales Lernen. Es ist eine wunderbare Sache: Fähigkeiten wie die zu Kritik oder zu vernetztem Denken, Partizipation, das Wahrnehmen von globalen Zusammenhängen, die Themen Menschenrechte, Gerechtigkeit, Frieden, Umweltschutz, Projektarbeit – all das. Wenn Globales Lernen funktioniert, wäre auf eine bessere Welt zu hoffen, und das ist nicht ironisch gemeint. Allerdings stellt sich mir die Frage, ob Globales Lernen ein Konzept ist, in dem auch meine TeilnehmerInnen Platz haben. Ich bin Basisbildungstrainerin für jugendliche MigrantInnen am JUBIZ, dem Jugendbildungszentrum für jugendliche MigrantInnen an der Volkshochschule Ottakring.

### Sieben Thesen

Jugendliche vollbringen großartige Dinge: Denn während sie zuweilen lärmend und kreischend die Mitfahrenden in U- oder Straßenbahn nerven, leisten sie immerhin die Schaffung eines neuen Ichs aus den Milliarden von Teilen, in die ihr altes Kinder-Ich zerfallen ist. Dass der Prozess des Zerfallens mit Schmerzen aller Art verbunden ist, liegt in der Natur

der Sache. Kein Wunder, dass das Zusammenbauen von Getöse begleitet wird! Das Spannende an der Arbeit mit Jugendlichen ist es, in diesem Chaos mehr oder weniger zufällig einen Nerv zu treffen, einen Punkt, an den man andocken kann – und wenn das manchmal, in Sternstunden, glückt, ist es so berauschend, dass es Energie für viele weitere Unterrichtsstunden liefert.

Folglich meine These 1: Die Arbeit mit jugendlichen TeilnehmerInnen ist schwierig, aber nicht unmöglich.

Was verändert sich nun, wenn nicht nur das Wörtchen „jugendlich“, sondern auch „migrantisch“ vor die TeilnehmerInnen eines Basisbildungskurses gesetzt wird? Diese Jugendlichen haben eine Besonderheit vorzuweisen: Sie haben es geschafft, hierher zu kommen. Sie haben ihre Reise überlebt. Manche allein, manche mit Familie. Die meisten meiner TeilnehmerInnen kommen aus Kriegsgebieten: u.a. aus Afghanistan, Eritrea, Somalia. Um ihr neues Ich zusammzusetzen, müssen sie also auch Traumata verarbeiten, mit der Fleißaufgabe, dies in einem fremden Land zu tun, zumeist ohne Hilfe. Dass Lernen mit diesem Hintergrund schwierig ist, klingt reichlich banal. Hinzu kommt, dass das Ansprechen von Themen wie „Menschenrechte“,

„Klimawandel“ oder „Armut“ Wunden berühren oder Ängste schüren kann. Einer meiner TeilnehmerInnen erwähnte im Rahmen der Übung: „Woher kommen meine Jeans?“, dass er selbst als Näher zwölf Stunden am Tag gearbeitet hat. Welche Erinnerungen habe ich hier heraufbeschworen?

Meine These 2 ist vielleicht banal, dennoch: Themen, die traurig machen, sind problematisch. Die TeilnehmerInnen brauchen als Voraussetzung fürs Lernen in verstärktem Maß psychologische Betreuung und individuelle Lernbegleitung.

Der Umstand, als Kind die Schule nicht besucht zu haben, wie es bei den meisten meiner TeilnehmerInnen der Fall ist, macht das Lernen nicht leichter. Um bestimmte Fähigkeiten im jungen Erwachsenenalter zu erlernen, bedarf es viel Zeit und Geduld. Das Verständnis „*komplexer Entwicklungsprozesse*“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S. 7) und die „*Befähigung zum Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse und globaler Perspektiven, im Hinführen zu persönlicher Urteilsbildung und zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten*“ (ebd.), wie es im Dokument „Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem“ (2009) formuliert wird, sind für die Basisbildung sehr hoch gesteckte Ziele. Aber es ist möglich, mit diesem großen Ziel im Auge am (vielleicht nur scheinbar) Kleinen, Einfachen zu arbeiten. Und vielleicht liegt – auch wenn die Jugendlichen über wenig Grundlagenwissen verfügen (die Sachthemen entsprechen in etwa unserem Volksschulstoff), auch wenn sie ungeübt darin sind, Kritik zu äußern, sich ein Urteil zu verschiedenen Themen zu bilden – in diesem kleinen Wort „aber“ das versteckt, was Mut gibt und Begeisterung für die tägliche Arbeit. Ich habe das wunderbare Referat von Franz Schuh, das er bei der KEBÖ-Jahrestagung zum Thema „Die Bildung von Demokraten“ gehalten hat, nachgelesen. Er betont – als Voraussetzung für Demokratie – die Fähigkeit, „freimütig“ zu sprechen. Um diese Fähigkeit zu erlangen, bedarf es natürlich eines angstfreien Lernklimas, das Kritik, Hinterfragen und Skepsis zulässt. Aber mehr noch: Es gibt Menschen, „*die das offene Sprechen provozieren, hervorrufen, ermöglichen*“ (Schuh 2011, S. 6) – liegt nicht hier meine Möglichkeit als Kursleiterin? Freimütiges Sprechen

zu fördern? Immer wieder und bei jeder Gelegenheit? Und liegt die Hoffnung nicht darin, dass die Jugendlichen, denen dieses freimütige Sprechen selbstverständlich geworden ist, in Angelegenheiten, die sie selbst, ihren Kursalltag oder einfache Sachthemen betreffen, dass die Jugendlichen diese Fähigkeit mitnehmen und als demokratische Lebenshaltung verinnerlichen? Im Basisbildungskurs wird viel an der Fähigkeit gearbeitet, Zusammenhänge herzustellen, vernetzt zu denken, wesentliche Punkte in Erzählungen zu erfassen (hier sind nicht nur jene des Deutsch-Unterrichts gemeint, sondern auch unsere „Welt“-Erzählungen). Wenn dieses Lernziel gemeinsam mit dem „freimütigen Sprechen“ erreicht wird und die Jugendlichen dann auf eine förderliche Umgebung treffen, können sie ihre Fertigkeiten auch auf komplexere Themen, wie sie als Ziele des Globalen Lernens umrissen sind, anwenden.

Hier denn meine These 3: Die Ziele sollen nicht zu hoch gesteckt werden. Wichtig zuerst: Die Fähigkeit, „freimütig zu sprechen“.

Die TeilnehmerInnen meiner Basisbildungskurse wissen kaum über ihre Herkunftsländer Bescheid. Meist sind es vage Erinnerungen, mehr Ideen und Vorstellungen. Viele können auch in der eigenen Sprache nicht lesen und schreiben, wissen wenig oder nichts von der eigenen Religion<sup>1</sup>. Was weiß ich als Trainerin über diese Länder und diese Religionen? Ein paar Fakten über die Kriege, die Geschichte – aber ich weiß nicht, wie es z.B. in diesen Ländern riecht, was ihre Besonderheiten sind. Meine TeilnehmerInnen haben großes Interesse an ihrem Heimatland, ihrer Religion. Davon ausgehend könnten vielleicht gut Verbindungen geknüpft, Vergleiche angestellt werden – wie ist es dort, wie ist es hier? Wie ist das alles miteinander verbunden?

These 4: Unterricht über das Heimatland und die eigene Religion wäre wünschenswert – am besten durch Landsleute, z.B. in Form von Vorträgen oder Workshops.

Nicht zu vernachlässigen ist, dass das Lernen im Basisbildungskurs nicht in der Muttersprache, sondern in Deutsch erfolgt (Niveau A2 bis A2+). Ich

---

1 In meinen Kursen sind fast ausnahmslos alle Teilnehmenden Muslime.

schließe mich dabei nicht Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz in der Meinung an, dass die Lösung der Probleme im Erwerb der deutschen Sprache liegt.<sup>2</sup> Es ist durchaus möglich, Themen auf einem einfacheren Sprachniveau zu erarbeiten, auch weil die Jugendlichen sehr hohe Kompetenzen in der Fähigkeit „Hörverstehen“ haben.

These 5: Deutsch lernen ist gut und wichtig, aber nicht die Paradelösung.

Die Jugendlichen bräuchten sehr viel Zeit, um sich Lesen, Schreiben, Rechnen, Sachwissen und die Fähigkeiten der politischen Bildung anzueignen, also die Inhalte der Basisbildungskurse. Diese Zeit haben sie nicht. Einerseits weil es Jugendliche immer eilig haben. Sie wollen den Basisbildungskurs, der auf den einjährigen Hauptschulabschlusskurs vorbereitet, so schnell wie möglich hinter sich bringen. Der Hauptschulabschluss erscheint ihnen als Inbegriff der Karriere. Aber auch unser Wirtschafts- und Gesellschaftssystem drängt und verlangt von allen das gleiche: Ab einem bestimmten Alter müssen alle Fähigkeiten voll ausgebildet und jederzeit abrufbar sein.

These 6: Auf die individuellen Lebensgeschichten muss Rücksicht genommen werden, die Jugendlichen brauchen Zeit.

Gesellschaftliche Partizipation ist in unserer Arbeitsgesellschaft fast immer mit der Teilhabe am Arbeitsmarkt verknüpft. Im Arbeitsmarkt integriert zu sein, ist bei den Jugendlichen der oberste, dringlichste Wunsch. Notwendig wäre in Betrieben, die jugendliche MigrantInnen mit Basisbildungsbedarf ausbilden, dass die Gesamtheit der Firma, deren Abläufe und Verortung im Wirtschaftssystem erklärt werden, dass Rücksicht genommen wird auf die psychische und soziale Situation der Auszubildenden – und darauf, dass sie vielleicht nicht zu 100%

belastbar sind. Auch in einer volkswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Rechnung lohnt sich die Schaffung von solchen Arbeitsplätzen. Begleitet werden sollte eine solche Ausbildung von Basisbildungskursen. Der Staat ist zum Eingreifen dringend aufgefordert.

These 7: Die Jugendlichen müssen in den Arbeitsmarkt integriert werden. Den Jugendlichen angepasste Arbeitsplätze müssen geschaffen werden.

## Ausblick

Thesen werden nie nur deshalb geschrieben, um an Kirchentüren angeschlagen zu werden, sie verfolgen immer einen Zweck, bergen die Hoffnung auf Veränderung in sich. So auch hier. Die Hoffnung ist die, dass die Jugendlichen nicht an eine Decke aus Beton stoßen, sondern dass eine gesellschaftliche Öffnung stattfindet, und zwar bald. Dass es Chancen für sie und ihre Kinder gibt und ihnen ein partizipatives und freies Leben ermöglicht wird.

Das Konzept des Globalen Lernens für die Basisbildung mit jugendlichen MigrantInnen ist ein sehr anspruchsvolles, das Ziel ist hoch gesteckt. Vieles kann der/die TrainerIn versuchen und leisten, aber nicht alles. Bildung im Kursraum hat ihre Grenzen, wenn die Jugendlichen einer geschlossenen Gesellschaft gegenüberstehen. Mit den Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe steigt das Interesse an Bildung. Wenn Partizipation verunmöglicht wird, fällt Bildung in sich zusammen, Vernunft weicht der Irrationalität. Die Forderung nach Globalem Lernen bleibt bloßes pädagogisches Konzept, wenn nicht gleichzeitig die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilnahme radikal ausgeweitet werden. Und hier schließt sich der Kreis: Ohne offene Gesellschaft keine emanzipative Bildung – ohne emanzipative Bildung keine offene Gesellschaft. Das ist doch wunderbar einfach oder?

---

<sup>2</sup> Sebastian Kurz' Aussage: „*Deutsch ist der Schlüssel für Integration*“ ist nachzulesen unter: [http://www.dasbiber.at/content/sebastian\\_kurz\\_interview](http://www.dasbiber.at/content/sebastian_kurz_interview). Seine erste Devise lautet: „*Integration durch Leistung*“, seine zweite: „*Deutsch als Basis für Integration*“ (nachzulesen unter: <http://fm4.orf.at/stories/1693412>).

# Literatur

## Verwendete Literatur

**Schuh, Franz (2011):** Die Bildung von Demokraten – Thesen zu Bildung und Politik. Referat bei der KEBÖ-Jahrestagung 2011. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, Nr. 242, Dezember 2011, S. 3-10.

**Strategiegruppe Globales Lernen (2009):** Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Online im Internet: [http://www2.komment.at/administrator/Globales\\_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen\\_final.pdf](http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen_final.pdf) [Stand: 2012-04-21].

## Weiterführende Links

JUBIZ – Jugendbildungszentrum für jugendliche MigrantInnen an der Volkshochschule Ottakring: <http://www.vhs.at/jubiz>



Foto: Elke Dergovics

### Bernadette Konzett

Bernadette.Konzett@gmx.net  
[http://www.vhs.at/jubiz\\_home.html](http://www.vhs.at/jubiz_home.html)  
+43 (0)1 4920883

Bernadette Konzett studierte Politikwissenschaft mit den Schwerpunkten Politische Theorie und Gender Studies in Innsbruck und Berlin und absolvierte den Lehrgang universitären Charakters „Alphabetisierung und Basisbildung“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Seit 2008 ist sie in der Erwachsenenbildung tätig, seit 2010 am JUBIZ (Jugendbildungszentrum für jugendliche MigrantInnen) an der VHS Ottakring.

## Someday It Will Succeed

### The limits of Global Learning

#### Abstract

Is Global Learning available to all? To young, migrant learners with irregular or no schooling? This article reflects a normal teaching day in basic education with this target group and attempts to sound the depths of the possibilities and limits of Global Learning. Seven hypotheses are formulated in order to demonstrate realities as well as possibilities for improvement. The author's conclusion: If society does not become more open and does not have a basic pluralistic attitude, the efforts of education to be participatory and emancipatory are limited to the modest setting of the classroom.

# Globales Lernen in der Volkshochschule

## Erfahrungen zur Verbreitung Globalen Lernens in der Erwachsenenbildung

**Katrin Koops**

Koops, Katrin (2012): Globales Lernen in der Volkshochschule. Erfahrungen zur Verbreitung Globalen Lernens in der Erwachsenenbildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 16, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Globales Lernen, Volkshochschulen, Deutschland, dvv international, Menschen 50+, Ältere

### Kurzzusammenfassung

„Globales Lernen in der Volkshochschule“ ist ein Förderprogramm des *dvv international*, dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, zur Verbreitung des Angebots für Globales Lernen in den deutschen Volkshochschulen. Mittels dieses Programms werden Volkshochschulen in Deutschland bei der Organisation von Veranstaltungen zum Globalen Lernen durch Beratung, die Bereitstellung von Publikationen und durch finanzielle Förderung unterstützt. Dem Bildungsauftrag der Volkshochschulen, sich für eine nachhaltige und zukunftsfähige Gestaltung der Gesellschaft einzusetzen, soll damit systematisch nachgekommen werden. Der vorliegende Beitrag beschreibt Erfahrungswerte aus der Arbeit mit den Volkshochschulen aus Sicht des *dvv international*. Es werden Hintergrund, Ziele, inhaltliche und methodische Herausforderungen und Anforderungen skizziert und eine Fülle konkreter Beispiele geschildert. Einen Schwerpunkt bildet dabei Globales Lernen mit SeniorInnen.



# Globales Lernen in der Volkshochschule

## Erfahrungen zur Verbreitung Globalen Lernens in der Erwachsenenbildung

**Katrin Koops**

**Eine der wichtigsten Aufgaben von Bildung ist, eine real existierende, gegenseitige Abhängigkeit in eine freiwillige Solidarität umzuwandeln.**

**Jacques Delors**

Globalisierung ist längst auch in Deutschlands Volkshochschulen (VHS) angekommen. Dies zeigt sich einerseits in deren Veranstaltungsangebot, andererseits in deren zusehends multikultureller werdenden TeilnehmerInnen- und DozentInnenstruktur. Auch die neuen Aufgaben der Volkshochschule spiegeln eine global zusammenwachsende Gesellschaft wider: Integrationskurse, Deutsch als Fremdsprache, Interkulturelle Kompetenztrainings gehören heute zum Kerngeschäft.

Dennoch – wollen sich Volkshochschulen als AkteurInnen einer gerechten Globalisierung verstehen, braucht es mehr als das. Denn Globalisierung führt nicht von sich aus zu einer sozial gerechten und ökologisch nachhaltigen Entwicklung. In dem Bewusstsein, dass Volkshochschulen einen politischen Auftrag haben und aktiv Gesellschaft mitgestalten wollen, sind Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit als tragende Pfeiler im VHS-Konzept der Erwachsenenbildung fest verankert. So heißt es in der Standortbestimmung des deutschen Volkshochschulverbandes „Bildung in öffentlicher Verantwortung“ (2011): *„Die Volkshochschulen treten ein für ein nachhaltiges Lernen, das über Nahziele hinaus den Schutz der natürlichen Ressourcen und das Wohl der kommenden Generationen im Blick behält. [...] Volkshochschulen halten es für ihre*

*besondere Pflicht als öffentliche Einrichtung, Fragen wie die des Ressourcenerhalts, des Klimawandels sowie der Bildungs- und Generationengerechtigkeit auf der Agenda zu halten“* (Dt. Volkshochschulverband 2011, o.S.).

Eine besondere Rolle in der Erfüllung dieser Aufgabe kommt dabei dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (*dvv international*) zu. Das Institut arbeitet weltweit mit mehr als 200 Partnern in über 40 Ländern Afrikas, Lateinamerikas, Asiens und Südosteuropas zusammen. Der Ausgangspunkt für ein Engagement in der Entwicklungszusammenarbeit liegt in den 1960er Jahren, als erstmals begonnen wurde, die Erfahrung der Volkshochschulen in der Erwachsenenbildung für die internationale Entwicklungszusammenarbeit nutzbar zu machen. In den komplexen gegenseitigen Lernprozessen seither wurde deutlich, dass sich Entwicklung nicht auf einen einseitigen Transfer beschränken kann.

### **Vom Beratungsangebot zum Förderprogramm**

Im Bewusstsein, dass wirtschaftliche, ökologische und soziale Probleme in den Ländern des globalen



Südens auch mit der Lebensweise von Menschen aus dem Norden zusammenhängen, war es dem *dvv international* ein Anliegen, zu einer diesbezüglichen Bewusstseinsbildung in Deutschland aktiv beizutragen: So entstand 1977 das Projekt „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit“, welches später in „Globales Lernen in der Volkshochschule“ umbenannt wurde.

Dieses Projekt setzte sich zum Oberziel, die entwicklungspolitische Bildung an deutschen Volkshochschulen zu stärken. Die Volkshochschule als bundesweit anerkannter Träger der außerschulischen Bildung und Erwachsenenbildung mit jährlich an die zehn Millionen TeilnehmerInnen bot eine hervorragende Möglichkeit, entwicklungspolitische Themen einer breiteren Öffentlichkeit näher zu bringen. Als Zielgruppe wurden vor allem diejenigen BürgerInnen anvisiert, die überhaupt keine Berührungspunkte mit Entwicklungspolitik hatten.

Was zunächst als Beratungsstelle für entwicklungspolitische Bildungsarbeit begann, wurde ein komplexes Förderprogramm mit vielen Serviceleistungen für die Volkshochschulen und Landesverbände. Aber nicht nur personell und finanziell wurde das Programm weiterentwickelt, auch inhaltlich führte eine intensive Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und bildungstheoretischen Konzepten dazu, den Blick nicht nur in den Süden zu werfen und sich mit Menschen und Sachverhalten aus der Ferne zu befassen, sondern die Welt in Zusammenhängen zu sehen und den Menschen als Akteur dieses Weltgeschehens zu verstehen. Aus dem Referat „Entwicklungspolitische Bildung im Volkshochschulbereich“ wurde 2001 das Referat „Globales Lernen in der Volkshochschule“.

Zunächst wurden MultiplikatorInnen aus den Volkshochschulen fortgebildet, um kompetent entwicklungspolitische Inhalte in ihre Kurse integrieren zu können. Es entstand die Materialienreihe „Globales Lernen in der Volkshochschule“. Die eigens für Kursleitende und Fachbereichsleitende entwickelten und regelmäßig erscheinenden Materialienbände unterstützten beispielsweise handwerklich arbeitende Kursleitende (Weben, Keramik, Batik) dabei, die Techniken anderer Kulturen in ihre Kurse einfließen zu lassen. Auch für Yoga und Qi Gong-Unterrichtende gab es hilfreiche

Informationen in Wort und Bild. Mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes wurden zudem Studienreisen nach Lateinamerika, Afrika und Asien durchgeführt, um Kursleitenden die Möglichkeit zu geben, andere Kulturen kennenzulernen und ein Verständnis für entwicklungspolitische Sachverhalte zu bekommen. In einem weiteren Schritt wurde 2003 ein Förderprogramm für die Organisation von Veranstaltungen Globalen Lernens für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (6-29 Jahre) eingerichtet. Aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) können so gezielt Volkshochschulveranstaltungen zu Themen der Globalisierung und mit dem pädagogischen Ansatz des Globalen Lernens gefördert werden.

## **Grundpfeiler Globalen Lernens in den Volkshochschulen**

Der Themen- und Methodenvielfalt sind keine Grenzen gesetzt. Die Volkshochschulen werden jedoch angehalten, von reinen Vortragsveranstaltungen abzusehen und interaktive Lernformen anzuwenden. Globales Lernen soll teilnehmerInnenorientiert und partizipativ erfolgen. Dazu gehört auch die Wahl und Gestaltung des Lernorts, die Anpassung der Methoden und die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre, wo jede und jeder angstfrei seine/ihre Meinung äußern und gegebenenfalls auch revidieren kann.

Um die TeilnehmerInnen in ein Thema einzuführen, sollte ein Alltagsbezug hergestellt werden. Hier steht die Frage im Fokus: „Und was hat das mit mir zu tun?“. Sieht der/die Lernende die Relevanz ein, fällt es ihm/ihr leichter, sich dem Thema zu öffnen und aktiv mitzumachen. Auch das Lernen mit allen Sinnen kann die Lernmotivation unterstützen. Bilder, Musik, Gegenstände aus anderen Kulturen, das Zubereiten und Verkosten von Mahlzeiten oder kreative Tätigkeiten mit Naturprodukten fördern das Erfassen von Zusammenhängen über die reine Kognition hinaus.

Perspektivenwechsel und Handlungsorientierung sind weitere Grundpfeiler des Globalen Lernens. Es kann eine frustrierende Erfahrung sein, sich intensiv mit einem komplexen Problem auseinanderzusetzen

und dann keine Lösungen oder Alternativen erkennen zu können. Daher sollten in den Veranstaltungen gemeinsam Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, zumindest aber Orientierungen angeboten werden, was der/die Einzelne selbst tun kann. Dies kann ein Engagement in einem Verein sein, das Verfassen eines Briefes an eine/n PolitikerIn, ein politisch reflektiertes Einkaufsverhalten. Auch die sorgfältigere Auswahl der Informationsquellen, die man konsultiert, oder der Blick ins „Internationale“ der Tageszeitung können angeregt werden.

## **Inhaltliche und methodische Herausforderungen für die Volkshochschulen**

Sicherlich sind die inhaltlichen und methodischen Ansprüche an die Volkshochschulen, die am Förderprogramm „Globales Lernen“ teilnehmen möchten, hoch. Gerade denjenigen Volkshochschulen, die von der Wichtigkeit der Thematisierung globaler Zusammenhänge überzeugt sind und sich zum ersten Mal an das abstrakt klingende Thema heranwagen, erscheint die Berücksichtigung der genannten Kriterien des Globalen Lernens zunächst schwer erreichbar – so die Erfahrungen des *dvv international*.

Der/die Fachbereichsleitende hat notwendigerweise bei der Programmplanung immer sein/ihr Marketing im Kopf. Interessiert meine Zielgruppe ein Thema, welches über den Tellerrand hinausblicken lässt? Passt die Veranstaltung ins Gesamtprogramm? Oft wird auch die Frage nach dem „konkreten Nutzen“ gestellt: „Was ist der Mehrwert, den der/die Lernende nach der Veranstaltung für sich mit nach Hause nimmt?“ Auf jeden Fall ist der moralische Zeigefinger zu vermeiden, denn das weckt unangenehme Gefühle bei den Lernenden. Dies ist der eindeutige Tenor vieler Fachbereichsleitenden.

Also muss die Veranstaltung entsprechend „verpackt“ werden. Der Titel sollte ansprechend gewählt sein, Zeit und Ort müssen für die Zielgruppe attraktiv sein, die Veranstaltung darf nicht zu lange dauern, der Referent oder die Referentin sollte idealerweise bekannt und beliebt sein und schon durch seinen/ihren Ruf Teilnehmende anlocken. Am besten hat die Veranstaltung einen innovativen Charakter, was

ihr einen besonderen Reiz verleiht. Wenn dann aus dem Veranstaltungstext auch der „Bildungsgewinn“ ersichtlich wird, steigt die Anzahl der Anmeldungen deutlich – so die Erfahrung.

Geschickt ist daher eine Verknüpfung mit anderen Themen. Eine Veranstaltung zum Thema Biodiversität in Verknüpfung mit einer Einführung in die Digitalfotografie kann zum einen UmweltschützerInnen und zum anderen HobbyfotografInnen anlocken, dabei können beide Zielgruppen Wissen bzw. neue Fähigkeiten erwerben und durch den Kontakt voneinander profitieren. Ähnliche Konstellationen wie ein Schneiderekurs, der von MigrantInnen durchgeführt wird, die zum einen Schnitte aus ihren Heimatländern vorstellen und zum anderen aus dem Alltagsleben ihres Landes berichten und dabei auch Themen wie den demografischen Wandel, Werte, Armut, wirtschaftliche Entwicklung ihres Landes ansprechen, oder ein Ausstellungsprojekt über Stadtteilgeschichte, in dessen Verlauf auch die Herkunftsländer oder Lebensläufe ausgewählter BewohnerInnen miterforscht werden, sind denkbar.

Auch die Methoden stellen – so die Erfahrung des *dvv international* – oft eine echte Herausforderung für die Volkshochschulen dar. Es ist doch ein Unterschied, ob eine Veranstaltungsreihe mit Vorträgen konzipiert wird oder ob ein Anspruch an die aktive Einbindung der Lernenden besteht. Von vornherein muss bei der Konzeption klar sein, ob die Wissensvermittlung oder die Kompetenzvermittlung im Vordergrund steht. Kompetenzvermittlung erfolgt nicht nur über die Aufnahme von Informationen, sondern erfordert eine Reflexion des/der Lernenden und die Möglichkeit, sich im Austausch mit anderen auszuprobieren.

Natürlich stellt dies ganz andere Herausforderungen an den Durchführenden/die Durchführende. Es erfordert andere Kompetenzen, ob eine Resourceperson eine Powerpoint Präsentation hält oder ob ein offener interaktiver Prozess angeleitet wird, dessen Ausgang offen ist und abhängig von der Bereitschaft der Teilnehmenden, sich einzubringen. Die dazu erforderlichen pädagogischen Kompetenzen haben nicht alle FachreferentInnen.

Bisweilen sträuben sich Fachbereichsleitende gegen einen offenen, interaktiven Prozess mit der Aussage:

„Meine Zielgruppe mag kein Ringelpietz mit Anfassen“<sup>1</sup>. Dies ist ein gängiges Vorurteil. Erwachsene wollen angeblich das Format der „altbewährten Vorträge“. Rückmeldungen aus Evaluierungsbögen zeigen aber deutlich, dass das „sich Mitteilen“ und das „aktive Lernen“ die Qualität der Veranstaltung eindeutig steigern; und auch bei anfänglichen SkeptikerInnen Anklang finden. Allerdings muss diese Erfahrung erst gemacht werden; und dazu bedarf es einer gewissen Offenheit, Neues auszuprobieren, auch wenn es das Risiko bedeutet, dass die Veranstaltung beim ersten Mal vielleicht nur geringe Anmeldezahlen erreicht oder im schlimmsten Fall gar ausfallen muss.

## Globales Lernen in der Volkshochschule konkret – Beispiele

Die Leine-Volkshochschule<sup>2</sup> bietet mit großem Erfolg im Sommer Ferienwochen für sozial benachteiligte Kinder an. Hier werden Themen wie „Klimawandel“, „die globale Bedeutung der Wälder“ oder „Energiequellen und Energieverbrauch“ spielerisch erarbeitet. Diese Projektwochen erlangen durch Baumpflanzaktionen oder Solarkochevents auf dem Marktplatz der Stadt Leine auch mediales Interesse und sind inzwischen fest in der Kommune verankert. Andere städtische Institutionen beteiligen sich an den Projekten und auch die lokale Wirtschaft unterstützt diese finanziell.

Ein weiteres Beispiel für eine kommunale Verankerung Globalen Lernens sind die inzwischen regelmäßig stattfindenden Projekte an der Volkshochschule Münster<sup>3</sup>. In Zusammenarbeit mit Schulen und dem Bürgerfunk wurde zuletzt 2010 das Projekt „Global Heros“ durchgeführt, in dessen Rahmen sich Jugendliche mit den Biografien verschiedener afrikanischer MenschenrechtlerInnen, KünstlerInnen und JournalistInnen befassten. Sie recherchierten hierfür die

biografischen Daten und analysierten die politischen Zusammenhänge des jeweiligen Heimatlandes. In Münster lebende MigrantInnen verschiedener afrikanischer Länder, die als ReferentInnen eingeladen wurden, standen ihnen als Ressourcepersonen zur Verfügung, um zusätzlich einen anschaulichen Einblick in die politische Situation ihres Landes zu geben. Abschließend fertigten die SchülerInnen Collagen und Zeichnungen zu den einzelnen Persönlichkeiten an. Das Radioteam „Mambo Jambo“<sup>4</sup> dokumentierte das Projekt und machte daraus eine Radiosendung für den Bürgerfunk.

Nicht jede Volkshochschule sieht sich in der Lage, solche großen Projekte zu Globalem Lernen durchzuführen. Hier eignen sich für den Einstieg kleinere Formate. Die Volkshochschule Offenburg<sup>5</sup> beispielsweise organisierte einen Filmabend über eine iranische Frauenfußballmannschaft und lud dazu Jugendliche, darunter auch iranische Mädchen ein.<sup>6</sup> Die anschließende Diskussion ermöglichte es den Jugendlichen, sich differenziert mit dem Land Iran und der Rolle der Frau im Iran auseinanderzusetzen. Eigene Stereotype wurden aufgedeckt und reflektiert. Das gemeinsame Kochen eines iranischen Gerichts im Anschluss an die Filmvorführung gab Raum für eine informelle Annäherung. Freundschaften wurden geknüpft.

Volkshochschulen, die mit dem Ansatz des Globalen Lernens noch nicht vertraut sind oder sich zum ersten Mal mit einem solchen Angebot an ihre Klientel wenden, brauchen – so die Erfahrungen des *dvv international* – eine eingehende motivierende Beratung. Wichtig ist die Bereitschaft, auch niedrigschwellige Projekte zuzulassen. Es ist davon auszugehen, dass niemand die Interessierten besser kennt als die Verantwortlichen der jeweiligen Volkshochschule. Sie können am besten einschätzen, ob eine Podiumsdiskussion über den weltweiten Ressourcenverbrauch auf Resonanz stoßen wird

- 
- 1 Der Ausdruck „Ringelpietz“ bezeichnet einen spontanen Kreis- oder Reigentanz, dialektal auch „Ringareia“ genannt. Die tautologische Redewendung „Ringelpietz mit Anfassen“ – ein Ringelpietz beinhaltet bereits das Anfassen – drückt eine Abwertung im Sinne von kindisch oder langweilig aus; Anm.d.Red.
  - 2 Leine liegt im südlichen Niedersachsen.
  - 3 Münster liegt in Nordrhein-Westfalen.
  - 4 Die Mitglieder dieses Radioteams sind zwischen 11 und 14 Jahre alt. Mehr dazu unter: [http://www.muenster.org/checkpointafrika/wordpress/?page\\_id=3](http://www.muenster.org/checkpointafrika/wordpress/?page_id=3).
  - 5 Offenburg liegt im Westen Baden-Württembergs.
  - 6 Der Kontakt zu den iranischen Fußballspielerinnen kam über den Regisseur David Assmann zustande, der mit einer Fußballerin bekannt gewesen war.

oder eher ein Kokoskochkurs, der von einer ehemaligen Entwicklungshelferin durchgeführt wird, die eher „nebenbei“ Fakten zu den Arbeitsbedingungen auf Kokosplantagen einfließen lässt. Vielleicht eignet sich für einen niedrigschwelligen Einstieg auch ein „Afrikafest“ – welches hoffentlich noch anderes zu bieten hat als „Trommeln, Tanzen und Zöpfchenflechten“.

Sicherlich kann eine Volkshochschule anfänglich nicht über die Expertise, anspruchsvolle entwicklungspolitische Bildungsarbeit konzipieren und durchführen zu können, verfügen. Dazu bedarf es Wissen und Erfahrung. Umso wichtiger ist gerade zu Beginn die Kooperation mit ExpertInnen, z.B. aus lokalen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen, die über fachliches differenziertes Wissen verfügen und auch Erfahrung in der Vermittlung haben. Allzu schnell läuft der engagierte Laie, der sich einem entwicklungspolitischen Thema widmet, Gefahr, zu stark zu reduzieren und komplexe Sachverhalte zu verzerren oder – mit gutem Willen zwar – Stereotype über „arm“ und „reich“ oder „hell“ und „dunkel“ zu verstärken. Auch intellektuellen und weltoffenen Menschen passiert es, das Bild vom „Afrikaner mit Rhythmus im Blut“ bei einer Trommelveranstaltung zu zeichnen oder „den guten Wilden“ zu romantisieren, wenn es um UreinwohnerInnen im Amazonas geht. Vorsicht ist gerade da geboten, wo geglaubt wird, schon sensibilisiert und über dem Eurozentrismus erhaben zu sein!

Deutschland verfügt über eine gute Infrastruktur von entwicklungspolitisch versierten Institutionen und Vereinen. In jedem Bundesland gibt es „Eine Welt Netzwerke“, die einen Überblick über die Verteilung ihrer Mitgliedsorganisationen haben und schnell ReferentInnen vermitteln können. Oft verfügen Sie zudem über Biblio- und/oder Mediotheken. Schließlich können sie auch Tipps für Fundraising geben.

## **Globales Lernen mit SeniorInnen**

Seit dem Jahr 2009 wird neben den MultiplikatorInnen der Volkshochschulen und den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 6 und 29 Jahren, eine dritte Zielgruppe anvisiert, die „Generation 50+“. Eine Zielgruppe, die manchmal gar nicht so einfach zu erreichen ist: Wer will schon als

alt gelten? Denn in unserer Gesellschaft wird das „Alter“ leider noch immer stigmatisiert.

Der Wunsch, sich im Rahmen des Förderprogramms gezielt an die „Älteren“ zu wenden, hat mehrere Ursachen. Zum einen haben viele Volkshochschulen Erfahrung in der Arbeit mit SeniorInnen. Zum anderen hat diese Zielgruppe ein großes Potenzial, sich politisch aktiv in die Gesellschaft einzubringen.

Die Erfahrungen in der jahrelangen Arbeit mit Jugendlichen reichen sicher nicht aus, um auch für Ältere erfolgreich Veranstaltungen des Globalen Lernens konzipieren zu können. Einige Voraussetzungen mögen grundsätzlich gleich sein: die Relevanz des Themas, der Alltagsbezug, das Lernen mit allen Sinnen, die Handlungsorientierung sind als Grundpfeiler des Globalen Lernens für ältere Erwachsene ebenso wichtig wie für Kinder oder Jugendliche. Auch die Tatsache, dass viele den sozialen Kontakt als Motivation betrachten, um sich für eine Veranstaltung anzumelden, ist bei Alt und Jung ein wichtiger Motor. Dennoch lernen ältere Menschen anders und bringen einen anderen Erfahrungshorizont mit. Beides will bei der Projektplanung berücksichtigt werden.

Die erste qualitative Evaluierung der Förderlinie Generation 50+, die im Jahr 2011 von Katharina Pfundt durchgeführt wurde (siehe Pfundt 2011), zeigt deutlich, dass die Zielgruppe „Ältere“ (50+), die an den Bildungsmaßnahmen zu Globalem Lernen teilnahm, politisch motiviert ist und ein Bedürfnis nach Austausch hat. Alle Berichte bezeugten ein hohes Maß an Beteiligung an der Diskussion.

Viele der Befragten haben sich über lange Zeit ihres Lebens hinweg über ihre Arbeit definiert; Arbeit ist eine wichtige Teilidentität neben Kultur, Liebe, sozialen Beziehungen, Lernen, Kindererziehung. Durch den Besuch politischer Bildungsveranstaltungen kommen sie nun ihrem Wunsch nach, etwas Neues auszuprobieren oder sich neuen Inhalten zu öffnen. Andere wollen vor allem ihre Kenntnisse einbringen und sich mit anderen fachlich intensiv austauschen.

Ein weiterer wichtiger Antrieb, sich gerade für entwicklungspolitisch relevante Themen zu interessieren, ist – so das Ergebnis der Evaluierung – der Wunsch, sich sinnvoll in die Gesellschaft

einzubringen und sich dadurch gebraucht zu fühlen. Der Wunsch nach einer erfüllenden Tätigkeit, z.B. in Form eines ehrenamtlichen Engagements, besteht oft schon bei der Anmeldung oder generiert sich während der Auseinandersetzung mit einem Thema. Daher ist gerade an diesem Punkt eine Handlungsorientierung nach Ende einer Veranstaltung besonders wichtig.

## Herausforderungen in der Arbeit mit SeniorInnen

SeniorInnen bringen – wie die Erfahrungen des *dvv international* zeigten – Geduld und Toleranz mit und verfügen über Lebenserfahrung. Des Weiteren sind sie oft aufgrund ihres Berufes ExpertInnen auf ihrem Gebiet, bringen also ihr Fachwissen ein. Die Herausforderung für die FachreferentInnen liegt nun darin, das jeweilig mitgebrachte Wissen und die mitgebrachten Fähigkeiten herauszukristallisieren und sie in die Veranstaltung einzubauen. Dies kann überaus wertvoll sein, wenn z.B. ein Umweltaspekt diskutiert wird und ein/e TeilnehmerIn, der/die in der Wirtschaft gearbeitet hat, auch die ökonomische Perspektive einfließen lässt. Bestimmte Sachverhalte Globalen Lernens können mit Blick auf die Lebenserfahrung der Teilnehmenden betrachtet werden: Oft haben Ältere in ihrer Kindheit Armut erlebt, was ihnen ermöglicht, sich in Bezug zur Armut in anderen Teilen der Welt zu setzen.

Aber die Arbeit mit SeniorInnen birgt noch weitere Herausforderungen:

- Mit steigendem Alter lässt das Kurzzeitgedächtnis nach und die Einspeicherung ins Langzeitgedächtnis dauert länger. Dies kann seitens der FachreferentInnen durch das Wiederholen wichtiger Inhalte aufgefangen werden.
- Oft haben Ältere bestimmte Verhaltensmuster, von denen sie sich nur schwer trennen können. Das gilt auch für Denkmuster. Das Gehirn versucht neue Eindrücke immer mit dem bereits Bestehenden zu verknüpfen, was das Umlernen schwierig macht. Seitens der ReferentInnen kann dem begegnet werden, indem eine Anknüpfung an bestehendes Wissen und an den eigenen Lebensalltag ermöglicht wird. Das erleichtert es

den Teilnehmenden, den Schritt ins „Unbekannte“ zu wagen und sich neuen und fremden Sachverhalten zu stellen. Darüber hinaus ermöglichen erlebnisorientierte Methoden neue Erfahrungen, die sich auch im Zusammenspiel mit Emotionen verankern.

- Die Fähigkeit, Gehörtes und Gelesenes wiedergeben zu können, und auch die Koordinierungs- und Konzentrationsfähigkeit lassen im Alter nach. Hier ist ein Methodenmix wichtig, der verschiedene Sinne anspricht. Eine spielerische Gestaltung und kurze Bildungseinheiten entsprechen den Bedürfnissen der Teilnehmenden.
- Auch funktioniert das implizierte Lernen nicht mehr so gut. Statt einfach auszuprobieren, wollen Ältere erst verstehen, was sie tun. So sollten bereits aus dem Veranstaltungstext das Ziel und der Zweck des Lernens einsichtig, verständlich und nachvollziehbar sein. Theoretisches sollte immer mit dem Praktischen verknüpft werden.

Folgend beschriebene Beispiele aus der Arbeit mit SeniorInnen zum Globalen Lernen sollen veranschaulichen, wie mit den oben genannten Herausforderungen in der Praxis der Volkshochschulen umgegangen werden kann.

Eine Keramikpädagogin thematisierte in ihrem Kurs, den sie an den Volkshochschulen Teltow-Fläming und Dresden und beim Landesverband Sachsen durchführte, das Alltagsleben von Frauen in Marokko. Sie verknüpfte damit Themen Globalen Lernens mit der Keramikunst. Die Teilnehmenden (alle 50+) befassten sich mit dem Alltagsleben von Frauen in Marokko, erfuhren und diskutierten über wichtige Probleme wie Bildung und den Zugang zu Wasser. Anschließend wurden die Eindrücke keramisch umgesetzt. Die Veranstaltungen sind als „Augenöffner“ bekannt geworden und jedes Jahr wieder gefragt.

Zwei Volkshochschulen empfangen Gruppen aus Asien für einen einwöchigen Besuch. Die Volkshochschule Spandau Berlin arrangierte einen Austausch zwischen Korea und Deutschland und die Volkshochschule Lüneburg zwischen China und Deutschland. Diese Veranstaltungen zeugten von nachhaltigen Eindrücken. Die TeilnehmerInnen lernten nicht

nur viel über Erzähltes, sondern kamen persönlich in Kontakt und entwickelten neue Kommunikationsstrategien. Spannend war für beide Seiten, über das Älterwerden in den jeweilige Kulturen zu erfahren.

Ein weiteres gelungenes Beispiel ist die Veranstaltung der Volkshochschule Bremen mit dem Titel: „Klimawandel: Fakten, Ursachen und Prognosen – Gemeinsam für den Klimaschutz – Generation 50+ übernimmt Verantwortung.“ Startpunkt ist die Auseinandersetzung mit der aktuellen Klimasituation und die Besichtigung eines Klimahauses. Dann werden Möglichkeiten erarbeitet, wie jede und jeder selbst den Klimawandel mit beeinflussen kann. Die Teilnehmenden der Veranstaltung gaben jeweils sehr positives Feedback und formulierten von sich aus, dass sie sich für das jeweilige Thema sensibilisiert fühlten. Komplexe globale Zusammenhänge wie Wertschöpfungsketten und Faktoren von Klimawandel und ihre globalen Auswirkungen wurden deutlich.

Ein neuer Trend ist die Organisation von generationenübergreifenden Veranstaltungen zu Globalem Lernen (wie z.B. das Großeltern-Enkel-Seminar „Entwicklungspolitische Weltreise“ der Katholischen LandvolkHochschule Oesede oder der naturpädagogischen Veranstaltungsreihe „Wälder – Die grüne Lunge der Welt“ an der Volkshochschule Köln). Hier lernen zum Beispiel Großeltern und Enkel von einander. Gerade wenn es um aktuelle politische Diskussionen geht, ist es interessant zu sehen, wie die Auffassungen verschiedener Generationen zunächst aufeinander prallen, unvereinbar scheinen und dann doch schrittweise Annäherungen möglich sind. Diese Diskussionen werden von beiden Seiten meist als sehr fruchtbar bewertet.

Die Ideen gehen Deutschlands Volkshochschulen nicht aus. Wir bleiben gespannt, wie sich das Globale Lernen in den nächsten Jahren weiter entwickelt.

## Literatur

### Verwendete Literatur

Dt. Volkshochschulverband (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Köln.

### Weiterführende Literatur

Pfundt, Katharina (2011): Evaluation Globales Lernen in der VHS – Bildungsangebote für Ältere/ Generation 50+. Veranstaltungszeitraum 1. Januar 2010 bis 31. Dezember 2010 (unveröffentlicht).



Foto: K.K.

### Katrin Koops

koops@dvv-international.de  
<http://www.dvv-international.de>  
+49 (0)228 9756943

Katrin Koops ist Ethnologin und Afrikanistin. Sie arbeitete drei Jahre in der Entwicklungszusammenarbeit in Niger, West Afrika im Bereich Grundbildung. Nach einem Aufbaustudium des Kulturmanagements ist sie seit 2004 als Referentin für Globales Lernen für verschiedene ArbeitgeberInnen tätig.

# Global Learning in the Adult Education Centre

## Experiences in Disseminating Global Learning in Adult Education

### Abstract

“Global Learning in the Adult Education Centre” is a development programme of *dvv international*, the Institute for International Cooperation of the German Association on Adult Education Centres (*Deutscher Volkshochschulverband – dvv* in German), to expand Global Learning offerings in German adult education centres. In this programme, adult education centres in Germany receive support in organizing events about Global Learning through advising, the preparation of publications and financial support. Thus the programme should systematically meet the educational mission of the adult education centres, which is to work toward a sustainable organisation of society that is viable in the future. This article describes experiences from work with the adult education centres from the perspective of *dvv international*. The background, goals, challenges related to both content and methods as well as requirements are outlined and an abundance of concrete examples are described. Global Learning with senior citizens is one key area of emphasis.

# „Nach vorne schauen“

## Das Projekt „Global Generation“ für und mit Menschen über fünfzig

**Andrea Sommerauer**

Sommerauer, Andrea (2012): „Nach vorne schauen“. Das Projekt „Global Generation“ für und mit Menschen über fünfzig.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 16, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Global Generation, Globales Lernen, Menschen 50+, Lebensbilder, Deutschland, Österreich, Ungarn, Republik Südafrika

### **Kurzzusammenfassung**

Noch bis Ende des Jahres 2012 läuft das Projekt „Global Generation“, das unter der Leitung des Berliner Weltfriedensdienstes e.V. in Deutschland, Österreich und Ungarn durchgeführt wird. In Österreich wird das Projekt, das dem Konzept des Globalen Lernens folgt, von der Südwind Agentur koordiniert. Menschen ab 50, aber auch MultiplikatorInnen und die breite Öffentlichkeit sollen dabei verstärkt für Fragestellungen zur Globalisierung sensibilisiert werden. Hierfür werden in allen drei Projektländern Vorträge organisiert, MultiplikatorInnen geschult, eine Ausstellung gezeigt sowie Lehrmaterial für die Arbeit mit Menschen im dritten und vierten Lebensalter ausgearbeitet. Herzstück des Projekts ist eine 15-tägige Workshopreihe in fünf Modulen exklusiv für diese Zielgruppe. Der vorliegende Beitrag beschreibt Ziel, Vorgehen und Ergebnisse des Projekts „Global Generation“ und bietet einen erlebnisnahen Einblick in die Workshopreihe aus Sicht von Südwind.

09



# „Nach vorne schauen“

## Das Projekt „Global Generation“ für und mit Menschen über fünfzig

**Andrea Sommerauer**

**Ich möchte meinen Enkeln erzählen können, dass wir Frauen voneinander gelernt und eine starke Bewegung gegründet haben, die wie eine Welle die Casamance erfasst und einen dauerhaften Frieden erreicht.**

**Fatou Gueye Diallo, 57 Jahre**

Das will Fatou Gueye Diallo, die aus der Region Casamance im Senegal (Westafrika) stammt, den nachfolgenden Generationen weitergeben. Die 57-Jährige ist nur eine von jenen 16 Frauen und Männern, die in Europa (Deutschland, Österreich, Ungarn) und Afrika (Burkina Faso, Guinea, Senegal, Südafrika) leben und im Rahmen des Projekts „Global Generation“ gebeten worden sind, aus ihrem Leben zu erzählen. Sie alle sind Teil der Plakat-Ausstellung „Lebenslinien. Menschen in Afrika und Europa“ geworden, die in den genannten europäischen Ländern sowie in Südafrika derzeit (Stand April 2012) gezeigt wird. Von Anfang Oktober bis Mitte Dezember 2012 wird die Ausstellung u.a. auch im Arbeitsmuseum in Steyr (Oberösterreich) zu sehen sein.

Die „Lebenslinien“ sind aber nur ein Angebot des Projekts „Global Generation“, das von Jänner 2010 bis Dezember 2012, gefördert von der EU, von den Organisationen „Weltfriedensdienst e.V.“ in Berlin (Deutschland) und der „Brücke/Most-Stiftung“ in Dresden (Deutschland), der „BOCS-Foundation“ (Ungarn) sowie der „Südwind Agentur“ (Österreich) durchgeführt wird. Das Projekt umfasst auch Veranstaltungen, die Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten in einer globalen Welt aufzeigen

sollen, und das Training für MultiplikatorInnen, die globale Fragestellungen in ihrer Arbeit mit Menschen ab 50 einfließen lassen möchten. Intensive Workshopreihen, in denen sich Letztere mit globalen Zusammenhängen intensiv auseinandersetzen können, runden das Angebot ab.

Die Besonderheit von „Global Generation“ liegt m.E. im Austausch zwischen Deutschland, Österreich, Ungarn und der Republik Südafrika, seiner Vielfältigkeit und ganz besonders seiner Zielgruppe: Menschen ab 50. Die folgende Darstellung bezieht sich weitgehend auf Erfahrungen, die in diesem Projekt in Österreich gesammelt wurden.

### **Ziel-„Gruppe“**

Zur „Global Generation“ gehört auch der 73-jährige Tiroler Karl Resetaritz. Er ist gelernter Tischler und bereits in Pension. Was verbindet ihn mit Fatou Gueye Diallo? Der Wunsch nach und die Arbeit an einer friedlichen Welt. „Die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit lohnt sich!“, ist unter seinem Porträtfoto zu lesen, das Teil der Plakat-Ausstellung „Lebenslinien“ ist. Und weiter: „Für den Frieden mit sich selbst und mit anderen.“

Der Wunsch nach Frieden ist durchaus eines der Motive, die jene zusammenhält, die sich bisher in das Projekt „Global Generation“ involvieren ließen. Zunächst aber waren es einmal die Altersgrenze und die Beschäftigung mit globalen Fragestellungen, die die Teilnehmenden zu einer „Global Generation“ werden ließen. Dabei ist es vermessen, überhaupt von „einer Zielgruppe“ zu sprechen. Die gesuchten Personen sind durchaus sehr verschieden, haben diverse Biografieverläufe und verschiedene Ausbildungen, sind noch erwerbstätig oder schon in Pension, sind also nicht einmal gleich alt, wie die Zuschreibung „50+“ suggerieren könnte<sup>1</sup>, und leben sehr verschiedene Lebensrealitäten.

Zunächst war es nicht leicht, Teilnehmende mit mehr als 50 Lebensjahren zu finden, die sich für globale Fragestellungen interessieren und eine insgesamt 15-tägige Workshopreihe auf sich nehmen, um die eigene Persönlichkeit in Richtung WeltbürgerIn weiterzubilden. Eine Arbeit, die sich – wie Karl Resetaritz es formuliert hat – zwar absolut lohnt, aber doch mit Hürden verbunden ist.

Auf welche Menschen treffe ich da? Was habe ich davon? Was wird mir da konkret geboten? Wird mir das nicht zu viel? Bin ich schlau genug? Diese Fragen mögen sich die Teilnehmenden der bislang drei Workshopreihen gestellt haben, bevor sie sich anmeldeten. Und so heterogen die Gruppen auch gewesen sind, die dabei zusammengewürfelt wurden – allen Teilnehmenden gemeinsam war und ist der Einsatz für eine bessere Welt und der Wunsch, Mitstreitende dafür zu gewinnen.

Für alle das Projekt durchführenden Organisationen ist die Arbeit mit Menschen über 50 eine Premiere. Zwar befinden sich viele, die dieses Alter bereits überschritten haben, unter den ZuseherInnen und ZuhörerInnen diverser Veranstaltungen oder den Teilnehmenden von Bildungsangeboten oder gar als Mitglieder und in den Vorständen der Vereine, aber den Fokus auf das dritte und vierte Lebensalter zu legen, ist neu. Damit stehen Südwind und die kooperierenden Organisationen jedoch nicht allein da: Während der Anteil von Älteren an der Bevölkerung weltweit zunimmt – so wird bis zum Jahr 2050 bei den über 60-Jährigen mit einem Anteil von über 20

Prozent gerechnet, zum Jahrtausendwechsel lag er noch bei zehn Prozent –, ist das Bildungsangebot unterdurchschnittlich. Prognosen, wie sie etwa im Endbericht einer Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Soziales und Konsumentenschutz zu „Lernen und Bildung im Interesse älterer Menschen“ dokumentiert sind, sprechen von einem steigenden Bildungsbedarf in der nachberuflichen Phase um 40 bis 50 Prozent (siehe Schröder/Gilberg 2005). Eine verstärkte Beschäftigung mit Alter, Altern und Älteren ist generell erst in den letzten wenigen Jahren zu beobachten und hier sind die Zugänge häufig arbeitsmarkt- oder gesundheitspolitischer Natur.

## Herzstück Workshopreihe

Der Zugang im Projekt „Global Generation“ und seinem Herzstück, den Workshopreihen, ist hingegen ein anderer. Hier geht es darum, Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Beteiligung in einem individuellen und kollektiven Rahmen aufzuzeigen sowie Wissen über, Fertigkeiten für und Persönlichkeitsbildung in einer globalisierten Welt anzubieten. Die Entscheidung, dieses Bildungsangebot exklusiv an jene zu richten, die meist von einer „Global Generation“ ausgeschlossen sind, hat sich – wie die Erfahrungen zeigten – bewährt. Der biografische Zugang machte einen unmittelbaren Einstieg und den Austausch auf der Erfahrungsebene möglich.

An den Workshopreihen am Seehof in Innsbruck (2010) und in Puchberg bei Wels (2011) haben 29 Menschen teilgenommen, derzeit (Stand April 2012) findet die dritte Reihe in Batschuns in Vorarlberg mit 15 Teilnehmenden statt. Wie so oft in Bildungsveranstaltungen stellten generell Frauen die Mehrzahl, der Anteil an Männern lag bei rund einem Viertel.

Als roter Faden in der Workshopreihe ist die Entwicklung von der persönlichen Erfahrung hin zu einem gemeinsamen Arbeiten für eine gerechtere Welt zu sehen. Das erste Modul steht dabei zunächst ganz im Zeichen des Kennenlernens, der Fokus liegt auf den eigenen globalen Bezügen und Motiven, die dann in Austausch mit anderen treten. Ein weiterer Schwerpunkt des ersten Moduls ist das

---

1 Die Teilnehmenden in den österreichischen Workshops etwa waren zwischen Anfang 50 und Mitte 70.

Zusammenleben. Hier kommen Themen wie Fremd- und Selbstwahrnehmung, der Umgang mit Vorurteilen und Konflikten ins Spiel. So wurde etwa 2010 in Innsbruck von einer externen Referentin eine Einheit auf Basis der Friedenspädagogik<sup>2</sup> gestaltet.

Aufgrund begrenzter Ressourcen mussten externe ReferentInnen im Rahmen der Workshopreihen zwar sparsam eingesetzt werden, dennoch gelang es in jedem Modul, Inputs von außen zu bekommen.<sup>3</sup> Das ist ein didaktisches Element: Der Wechsel von verschiedenen Methoden und die Vielfalt der Themen wurde – so die Rückmeldung der Teilnehmenden – auch ausnahmslos goutiert. Vorträge bereicherten die Module genauso wie Workshop-elemente, es wurde gelesen und gesungen, diskutiert und reflektiert, gespielt und es wurden Filme gesehen. Austausch, Auswertung und Reflexion wurde ausreichend Raum gegeben – was im Übrigen dazu geführt hat, dass das inhaltliche Programm laufend adaptiert werden musste, um den aktuellen Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Das wurde von den Verantwortlichen jedoch als Auftrag dieser Workshopreihe gesehen: den Bedürfnissen der Teilnehmenden Rechnung zu tragen und sie in einen globalen Bezugsrahmen zu stellen.

Damit wird auch Bedacht auf die lerntheoretischen Erkenntnisse genommen, wonach zwar die kognitive Leistungsfähigkeit von (grundsätzlich gesunden) Menschen mit zunehmendem Alter abnimmt und sich Lernprozesse verlangsamen, der Erfahrungshintergrund hingegen eine bessere und schnellere Einordnung von neuen Lerninhalten möglich macht als bei jüngeren. Diese Erkenntnisse empfehlen eine spezifische Herangehensweise bei Bildungsangeboten für ältere Menschen: nämlich, zunächst deren Berufs- und Lebensverläufe zu berücksichtigen. Daher haben wir von Südwind in den Workshopreihen einen biografischen Zugang gewählt. Und unsere Erfahrung aus diesen Reihen bestätigen diverse Untersuchungen: Ältere sind großteils anspruchsvoller als jüngere. Darauf haben wir mit einem inhaltlich wie methodisch vielfältigen wie qualitativ vollen Programm reagiert. Zeit zu geben und großzügig Pausen einzulegen hat sich ebenfalls bewährt. An

dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in den Workshopreihen zwar Pausen stark eingefordert wurden, auf der anderen Seite aber das Angebot eines intensiven Programms geschätzt wurde. Bewährt haben sich hier die Betonung des Prinzips der Freiwilligkeit und optionale Abendangebote.

Zentrales Element ist vor allem die Einbeziehung der Teilnehmenden in Lerninhalte und Lernprozesse des Workshops. Das betrifft interaktive und reflexive Prozesse genauso wie die konkrete Einbeziehung des Wissens und der Fertigkeiten der Teilnehmenden. So stand es den Teilnehmenden in allen Workshopreihen offen, Inhalte oder Organisationen, in denen sie tätig sind bzw. waren, zu präsentieren. Folglich sprach jemand über verschiedene Möglichkeiten des Wohnens im Alter, eine andere über das Leben am Eisernen Vorhang, wieder jemand über die Entstehung von Weltläden in einer bestimmten Region. Die Teilnehmenden als ExpertInnen für Themen ernst zu nehmen ist im Projekt „Global Generation“ also nicht bloße Rhetorik.

Die inhaltliche und methodische Orientierung der Workshopreihe folgt dem Konzept des Globalen Lernens: Die Auseinandersetzung mit globalen Fragen und die Erschließung einer globalen Dimension auf der Basis von ganzheitlichem und interdisziplinärem Lernen und als Beitrag zu einer zukunftsfähigen Entwicklung der Weltgesellschaft war ein leitendes Prinzip (siehe Seitz 2009).

## Interkulturelle Dimensionen

Globales Lernen hat auch eine interkulturelle Dimension. Die Bemühungen, MigrantInnen als Teilnehmende der Workshopreihe zu gewinnen, fruchteten allerdings nur in einem ganz bestimmten, eingeschränkten Segment: Jene Teilnehmenden, die zugewandert waren, kamen aus Deutschland und Ungarn. Das liegt nahe, ist doch das mittlere der fünf Module dem Austausch mit der deutschen und der ungarischen Gruppe gewidmet, die ebenfalls an diesen Workshopreihen teilnahmen und zu den gleichen Themen arbeiteten. Dieser

2 Friedenspädagogik bzw. Friedenserziehung orientiert sich am Friedensbegriff des norwegischen Friedensforschers Johan Galtung, wonach Frieden kein Zustand, sondern ein Prozess ist mit dem Ziel von zunehmender Gerechtigkeit und abnehmender Gewalt.

3 So war etwa 2011 der Globalisierungsexperte Christian Felber eingeladen, 2012 referierte Simon Burtscher von der Anlaufstelle für MigrantInnen in Vorarlberg, „okay“, zum Einwanderungsland Vorarlberg.

Begegnungsworkshop fand alljährlich in Berlin statt. Der Schwerpunkt dieser Module lag auf den im Konzept vorgesehenen Jahresthemen. 2010 ging es um die Erfahrungen nach Konflikten/Krieg, 2011 lag der Schwerpunkt auf dem Umgang mit gesellschaftlichen Umbrüchen und dieses Jahr (2012) geht es um die demografische Entwicklung, nach der Ältere weltweit in Dörfern zurückbleiben, während Jüngere auf der Suche nach Erwerbsarbeit und besseren Chancen in die Ballungszentren ziehen. Diese Schwerpunkte spielen in den drei am Projekt beteiligten Ländern Deutschland, Österreich und Ungarn unterschiedliche Rollen und werden sehr – zum Teil auch individuell – verschieden wahrgenommen. Der Austausch zwischen den Teilnehmenden aus den verschiedenen Ländern wurde bislang – so die Rückmeldungen – als sehr bereichernd erlebt, wenngleich die Möglichkeiten des Austausches zuweilen überforderten. Hier reagierten wir als Organisationsteam mit einer thematischen Eingrenzung. Dennoch bleibt die Herausforderung, das Konzept des Austauschs mit mehr als 40 Teilnehmenden und zwei verschiedenen Sprachen beizubehalten. Gerade die Sprache erweist sich hier als große Aufgabe. Zwar haben wir das Glück, dass in diesen Altersgruppen in Ungarn noch viele Deutsch verstehen und auch sprechen. So wurde im zweiten Jahr etwa auf eine Übersetzung verzichtet, weil das den Workshop zu träge gemacht hatte. Hingegen wurde innerhalb der Gruppen übersetzt – hin und wieder sogar von einem österreichischen Dialekt ins Deutsche. Dennoch blieb der Austausch des Öfteren an der Sprachgrenze hängen. Gerade das ist aber auch Programm: der Umgang mit Barrieren, die in der interkulturellen Dimension immer eine Rolle spielen.

Im vierten Modul findet schließlich der Austausch mit der Südafrikanischen Organisation SINANI wieder in den jeweiligen Ländergruppen statt. Es handelt sich um eine Organisation, die in der Region Kwa Zulu Natal tätig ist und sich vor allem mit Friedensarbeit, Armutsbekämpfung und HIV/AIDS beschäftigt. Auch hier gilt es wieder, die Sprachbarriere zu überwinden. Da Englisch-Kenntnisse keine Voraussetzung und damit keine Barriere für die Teilnahme sein sollten, wurde und wird der/die TrainerIn von SINANI übersetzt. In diesen Modulen geht es einerseits um einen Informationsaustausch zwischen Österreich und Südafrika, andererseits aber auch um einen methodologischen Austausch.

Die historische Dimension stellt ein wesentliches Element dar, umso erstaunlicher waren die bisherigen Erfahrungen: Wie ähnlich die Entwicklungen der beiden Länder doch sind, aber auch wie verschieden; wie ähnlich der Umgang mit Konflikten doch ist, aber auch wie verschieden er sein kann. Und last but not least: Was können wir im Umgang mit Konflikten voneinander lernen?

Migration und Asyl waren in jeder Workshopreihe ein Schwerpunkt. Dazu wurden ReferentInnen eingeladen, wurden Einrichtungen und BehördenvertreterInnen besucht, fand ein Austausch auf verschiedenen Ebenen statt.

## Partizipation und Engagement

Die Frage nach den Möglichkeiten des zivilgesellschaftlichen Engagements zieht sich wie ein roter Faden durch die Workshopreihen. Die Annahme, die sich im Konzept von „Global Generation“ wiederfindet, dass Menschen rund um ihre Pensionierung Angebote suchen, in denen sie weiterhin ihr Wissen, ihre Erfahrung und ihre Energien einbringen können, hat sich als richtig erwiesen. Manche der Teilnehmenden waren und sind in einer Orientierungsphase. Alle haben Erfahrung genug, um zu wissen, dass das Bestreben, etwas zu einer Entwicklung für eine gerechtere Welt beizutragen, besser gemeinsam als einsam erfolgt. Doch der Weg dahin kann verschieden sein.

Um diesen Bedürfnissen Rechnung zu tragen, haben wir von Südwind uns mit der Frage des Engagements im Allgemeinen beschäftigt und verschiedene Möglichkeiten – auch regionalspezifische – aufgezeigt. Es wurden VertreterInnen von Initiativen, Gruppen und Organisationen eingeladen, so manches vor Ort besichtigt – wie etwa die Migrantinnenorganisation „maiz“ in Linz oder der „Interkulturelle Gemeinschaftsgarten Innsbruck“. So entstanden im fünften Modul so etwas wie „Landschaften“ des Engagements – ganz persönliche genauso wie kollektive.

Partizipation ist ein Menschenrecht. Während die Politik für die Rahmenbedingungen zuständig ist, in denen sich Partizipation abspielt, kann Bildung das Handwerkszeug dazu liefern. Die Ausgangslagen

haben sich in den vergangenen Jahrzehnten durchaus geändert. *„Das Kollektive ereignet sich heute in einer neuen Größenordnung: alles, was wichtig ist in unserer Gesellschaft, ist international“*, formulierte Jean Piaget bereits 1932 (zit.n Seitz 2009, S. 39). Während diese Tatsache für Jüngere, die in den globalisierten Verhältnissen groß geworden sind, selbstverständlicher ist, müssen Ältere stärker umdenken und umlernen. Doch wenn wir Studien Glauben schenken, dass sich mit zunehmendem Alter Urteilsvermögen und Genauigkeit verbessern, dass Verantwortungsbewusstsein und menschliche Reife zunehmen können, wenn daran gearbeitet wird, dann ist die Teilhabe nicht nur eine Bringschuld jener, die sich einbringen wollen, sondern vor allem auch eine Frage von Möglichkeiten und Angeboten.

Deshalb bietet das Projekt „Global Generation“ auch weitere Elemente an. Neben einzelnen Veranstaltungen zu verschiedenen Aspekten der Globalisierung können auch Fortbildungen für MultiplikatorInnen gebucht werden. Hier wurde versucht, auf einzelne Zielgruppen wie BildungsarbeiterInnen oder MitarbeiterInnen in Altenheimen speziell einzugehen und ein auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Bildungsmaterial anzubieten. Das wurde bislang jedoch nicht in jenem Umfang angenommen, wie wir erhofft hatten. Möglicherweise war hier auch die Zeit zu kurz, um ein wirkliches Umfeld aufzubauen und KooperationspartnerInnen zu finden. Einen neuen Impuls hat das „Europäische Jahr des Aktiven Alterns und der Solidarität zwischen den Generationen“ gegeben.

Für den individuellen Gebrauch haben wir spezielle Lehrmaterialien entwickelt, die in der Arbeit mit Menschen im dritten und vierten Lebensalter brauchbar sind. Auch hier sind die Themen wieder um „Partizipation“, „Migration“ sowie „Generationen“ angesiedelt. Sie stehen auf der Homepage [www.global-generation.org](http://www.global-generation.org) zum kostenlosen Herunterladen bereit.

## Chancen und Grenzen

Das Projektziel, ältere Menschen zwischen 50 und 70 Jahren, MultiplikatorInnen und die breite Öffentlichkeit aus Deutschland, Österreich und Ungarn für die Prozesse der Globalisierung zu sensibilisieren und aufgrund ihres Wissen- und Erfahrungszugewinns für die entwicklungspolitische Nord-Süd-Arbeit zu mobilisieren, wurde mit den Maßnahmen

- 15-tägige Workshopreihe
- Fortbildungen für MultiplikatorInnen
- Ausstellung
- Lehrmaterial
- Vorträge

weitgehend eingelöst. Einige Herausforderungen und Schwierigkeiten habe ich bereits erwähnt, generell ist aber zu sagen, dass ein verstärkter Fokus auf diese Altersgruppen in der Bildung wesentlich mehr Zeit und Aufmerksamkeit benötigt, als in einem dreijährigen Projekt leistbar ist. Die intensive, bedürfnisorientierte Arbeit in kleinen Gruppen ist zwar sehr ressourcenaufwändig, bringt aber umso größere Erfolge. Darauf gilt es aufzubauen. Das Projekt „Global Generation“ hat den Schwerpunkt auf den Austausch innerhalb einer Generation gelegt, intergenerationelle Elemente kommen nur am Rande vor. Der Austausch innerhalb der Altersgruppen hat sich bewährt. Das heißt aber nicht, dass nicht auch intergenerationelle Ansätze gleichermaßen für die Partizipation wichtig erscheinen.

„Ich sage Ihnen: Nichts geht über Respekt!“, ist das Motto des Südafrikaners Langalaseambo Mkhize in der Ausstellung „Lebenslinien“. Und er betont: „Wir können aber nicht in der Vergangenheit leben und müssen nach vorne schauen.“

Das tun wir auch.

# Literatur

## Weiterführende Literatur

**Schröder, Helmut/Gilberg, Reiner (2005):** Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Seitz, Klaus (2009):** Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 37-48.

## Weiterführende Links

**BOCS-Foundation:** <http://bocs.hu/index.php?lg=en>

**Brücke/Most-Stiftung:** <http://www.bruecke-most-stiftung.de>

**Global Generation:** <http://www.global-generation.org>

**Südwind Agentur:** <http://www.suedwind-agentur.at>

**Weltfriedensdienst e.V.:** <http://www.wfd.de/ueber-uns.html>



**Andrea Sommerauer**

[andrea.sommerauer@suedwind.at](mailto:andrea.sommerauer@suedwind.at)  
<http://www.suedwind-agentur.at>

Andrea Sommerauer leitet die Regionalstelle von Südwind in Innsbruck und das Projekt „Global Generation“ in Österreich. Sonstige Schwerpunkte: Medien- und Öffentlichkeitsarbeit; nebenberuflich arbeitet sie als Zeithistorikerin.

# “Looking Forward”

## The project Global Generation for and with people over fifty

### Abstract

The project Global Generation runs until the end of 2012 under the direction of the *Berliner Weltfriedensdienst e.V.* association in Germany, Austria and Hungary. In Austria, the project is coordinated by Südwind Agentur and follows the concept of Global Learning. The aim is to sensitize people over fifty as well as disseminators and the general public increasingly to questions of globalisation. In all three countries, lectures are being organised, disseminators are being trained, an exhibition is being shown and teaching materials for working with people in the third and fourth ages of life are being developed. The heart of the project is a 15-day workshop in five modules exclusively for this target group. This article describes the objective, approach and results of the project Global Generation and provides insight into the workshop from the perspective of Südwind.

# Komplexe Inhalte sichtbar und spürbar werden lassen

## Aufstellungen zu globalen und politischen Themen als Methode der Erwachsenenbildung

**Christa Renoldner**

Renoldner, Christa (2012): Komplexe Inhalte sichtbar und spürbar werden lassen. Aufstellungen zu globalen und politischen Themen als Methode der Erwachsenenbildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 16, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Globales Lernen, Politische Aufstellung, Globalisierung, Gruppenverfahren, Manfred Max-Neef, Grundbedürfnisaufstellung

### **Kurzzusammenfassung**

Globales Lernen rückt komplexe Themen ins Bild und will sie erlebbar, spürbar und beeinflussbar zeigen. Dabei können Politische Aufstellungen eine hilfreiche Methode sein. Ähnlich wie bei Organisations- und Familienaufstellungen nutzen sie die sogenannte „repräsentierende Wahrnehmung“ und gehen daher – eine professionelle Leitung vorausgesetzt – über die Möglichkeiten von Rollenspielen oder soziometrischen Gruppenverfahren weit hinaus. Politische Anliegen von Einzelpersonen, aber vor allem auch von Gruppen und Institutionen gewinnen so neue Sichtweisen und vermehrte Handlungsperspektiven. Am Beispiel des Grundbedürfnis-Konzeptes des Wirtschaftswissenschaftlers Manfred Max-Neef zeigt die Autorin, wie dieses in Form einer Aufstellung für eine ganze Gruppe nutzbar, spürbar und räumlich sichtbar gemacht werden kann.

10



# Komplexe Inhalte sichtbar und spürbar werden lassen

## Aufstellungen zu globalen und politischen Themen als Methode der Erwachsenenbildung

**Christa Renoldner**

**Globales Lernen rückt die „Welt“ und damit globale Zusammenhänge und Verflechtungen in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen, es thematisiert „Schlüssel Fragen“ unserer Zeit. Das bedeutet, dass sehr komplexe Inhalte, vor allem aber Probleme und Krisenphänomene bearbeitet werden. Wie dies gelingen kann und welche methodisch-didaktische Gestaltung nötig ist, um Lernprozesse und das Gewinnen von Erkenntnissen zu ermöglichen, sind zentrale Fragen im Globalen Lernen.**

Globales Lernen ist auf Partizipation der Lernenden ausgerichtet, ihre Interessen und Lebenswelten, aber auch ihre Erfahrungen, Meinungen und Werthaltungen sind gefragt. Die Reflexion der Lernenden soll es ermöglichen, in Bezug auf ihre Wertvorstellungen, Meinungen, Vorurteile oder Stereotypen Spannungsfelder wie Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit zuzulassen, zum Thema zu machen und die Fähigkeiten zum Umgang mit diesen Spannungsfeldern bei Lernenden zu stärken.

Globales Lernen sucht eine Verknüpfung von Lernen auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene. Die Auseinandersetzung mit Themen bedeutet daher auch, dass individuelle Erfahrungen, individuelle und kollektive Prägungen mit dem Wahrnehmen von Zusammenhängen, Strukturen bzw. Systemen verbunden werden. Für Globales Lernen müssen Lehr-/Lernarrangements vor allem

auch Diskussions- und Reflexionsräume eröffnen, die es den Teilnehmenden ermöglichen, eigene Gefühle (z.B. Resignation, Ängste), Unsicherheiten und Ungewissheiten zu thematisieren. Daher sind das Zurückgreifen auf (auch ansonsten eher unbewusste) Haltungen sowie die Beziehungsgestaltung von großer Bedeutung.

Inhaltlich zielt Globales Lernen auch darauf, Globalisierung als gestaltbare Entwicklung darzustellen und die Auseinandersetzung mit Alternativen für zukünftige Entwicklungen zu fördern. Dafür braucht es Räume zum Experimentieren und Ausprobieren, in denen die Teilnehmenden sich eigener Interessen und handlungsleitender Motive bewusst werden, Möglichkeiten und Grenzen von politischer Beteiligung ausloten, sich in Strukturen hineindenken und Dynamiken in Systemen erfahren können. Gerade dafür scheint mir Aufstellungsarbeit ganz besonders gut geeignet.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Rollenspiel, Skulpturarbeit oder soziometrische Darstellungsformen nutzen zwar auch die räumliche Perspektive, gehen in der Regel aber nicht auf die „Repräsentierende Wahrnehmung und Empfindung“ (siehe Sparrer/Varga von Kibéd 2010) ein und nutzen dieses Potential meist kaum oder gar nicht.

## Aufstellungsarbeit

Aufstellungsarbeit ist vor allem in Form der Familienaufstellungen im psychotherapeutischen Kontext sowie als Organisationsaufstellung in Supervision und Organisationsberatung bekannt. Die Methode der Aufstellungsarbeit ist in der Fachliteratur ausgiebig beschrieben. Kurz sei gesagt, dass folgende Voraussetzungen unbedingt gegeben sein sollten:

- Aufstellungen sollten nur von wirklich erfahrenen Personen geleitet werden.<sup>2</sup>
- Es muss genügend Zeit für eine Aufstellung eingeplant werden.<sup>3</sup>
- Aufstellungsbilder sind immer mehrdeutig und metaphorisch/symbolisch zu verstehen. Die Deutung obliegt immer der Person oder Gruppe, die den Auftrag dazu gegeben hat.
- Zeit für Nachbereitung muss fix mit eingeplant werden.
- Sollten tiefgehende persönliche Themen einzelner auftauchen, muss ein Angebot für Einzelarbeit vorhanden sein (im Extremfall auch Krisenintervention).<sup>4</sup>
- Was in der Aufstellung genützt wird, ist eine besondere Art von Wahrnehmung, die allen Menschen zur Verfügung steht: die sogenannte „repräsentierende Wahrnehmung“ (siehe Varga von Kibéd/Sparrer 2003).<sup>5</sup>
- Eine Aufstellung macht man nicht „einfach so“, sondern es braucht dafür ein Anliegen, eine Frage, eine Sorge, einen Auftrag. Im Fall von politischen Aufstellungen wird dies häufig das Anliegen einer ganzen Gruppe sein.
- Ziel soll immer eine verbesserte Sicht von Handlungsperspektiven und Zusammenhängen sein.

Mir ist bis heute niemand bekannt, der oder die sich mit der Umsetzung politischer Konzepte in Aufstellungsarbeit beschäftigt hätte. Bekannt ist das Verwerten philosophischer und religionsphilosophischer Konzepte. Warum sollte das also mit politischen Konzepten nicht auch möglich sein? Im Folgenden möchte ich am Beispiel der von mir entwickelten „Grundbedürfnisaufstellung“ zeigen, wie damit gearbeitet werden kann.

## Grundbedürfnis-Konzept von Max-Neef

Manfred Max-Neef (geb. 1931), ein deutschstämmiger chilenischer Wirtschaftswissenschaftler, hat mit seiner „Barfuß-Ökonomie“ Maßstäbe gesetzt, die gerade auch in unserer Zeit von Bedeutung sein könnten. Im deutschsprachigen Raum ist er bislang kaum bekannt, seine Bücher sind nur in Erstauflage erschienen (siehe Max-Neef 1991). Es ist hier nicht der Platz, ausführlich auf Max-Neefs „Entwicklung nach menschlichem Maß“ (= Human Scale Development) einzugehen. Ich greife das zentrale Stück heraus: sein Modell von „Human Needs“, also menschlichen Grundbedürfnissen<sup>6</sup>, das weit über die Maslow'sche Bedürfnispyramide hinausgeht.<sup>7</sup>

Max-Neef geht dabei von zehn Bedürfnissen aus, deren Erfüllung nicht davon abhängig ist, ob man reich oder arm ist. „Human needs is about people and not about objects“ – lautet seine zugrunde liegende These. Er schlägt vor, die Grundbedürfnisse als „System“ anzusehen. Alle Bedürfnisse sind miteinander vernetzt, verbunden und interaktiv. Einzig das Bedürfnis der Subsistenz, also des Überlebens, ist allen

---

2 Dies kann gar nicht oft genug betont werden, gibt es doch zahlreiche selbst ernannte „AufstellerInnen“, die die abstrusesten Ideologien und Empfehlungen an Aufstellungsbilder knüpfen – häufig in Verbindung mit esoterischen Angeboten. Von diesen möchte ich mich deutlich distanzieren!

3 Eine Stunde ist meist zu kurz.

4 Dies kommt allerdings in politischen Aufstellungen selten vor.

5 Die RepräsentantInnen einer Aufstellung stellen fest, dass sie in der Aufstellung eine ganz andere Art der (Körper-)Wahrnehmung haben, als wenn sie nur zuschauen. Dass diese Wahrnehmung überaus „verlässlich“ ist, hat Peter Schlötter ausführlich beschrieben (siehe Schlötter 2005). Unser Körper, unser Unbewusstes „weiß“ also etwas von Zusammenhängen, Befindlichkeiten und Beziehungen. Noch genauer gesagt, handelt es sich um eine doppelte Wahrnehmung: einmal die innerhalb der Person, die Aufschluss darüber gibt, wie jemand sich gerade fühlt, was er oder sie spürt, was angenehm oder unangenehm ist. Zum anderen die Wahrnehmung, die über die Beziehungen innerhalb eines aufgestellten Systems hinausgeht, also wie der Kontakt zwischen einzelnen Personen oder Positionen ist, wie man ihn sich wünscht, was verbesserungswürdig wäre. Dies ergibt ein vielfältiges Bild an Eindrücken.

6 Max-Neef selbst spricht von „Human Needs“, also menschlichen Bedürfnissen. Mir erscheint aber der Begriff „Grundbedürfnisse“ passender.

7 Meinem Büronachbarn und Kollegen Jean-Marie Krier verdanke ich die Anregung, mich ausführlicher mit diesen Grundbedürfnissen zu beschäftigen. Er hat sie als Grundlage für eine großartige Ausstellung unter dem Titel „All we need“ für das Kulturhauptstadtjahr Luxemburg 2007 verwendet (siehe All we need 2007).

Tab. 1: Max-Neef: Human-Needs-Skala

Menschliche Grundbedürfnisse	Sein (Qualitäten)	Haben (Dinge)	Tun (Handlungen, Aktionen)	Räume/Interaktionen (Settings)
<b>Überleben</b>	physische und geistige Gesundheit	Essen, Wohnung, Arbeit	ernähren, kleiden, rasten, arbeiten	Wohnumgebung, soziale Umgebung
<b>Schutz</b>	Fürsorge, Anpassung, Autonomie	Sozialversicherung, Gesundheitssystem, Arbeit	zusammenarbeiten, planen, füreinander sorgen, helfen	soziale Umgebung Wohnsiedlungen
<b>Zuneigung</b>	Respekt, Sinn für Humor, Großzügigkeit, Sensibilität	Freundschaft, Familie, Verwandtschaft mit der Natur	teilen, für einander sorgen, lieben, Sexualität, Gefühle ausdrücken	Privatsphäre, Intimraum
<b>Verstehen</b>	Kritikfähigkeit, Neugierde, Intuition	Literatur, LehrerInnen, Politik, Bildungssystem	analysieren, studieren, meditieren, erforschen	Schulen, Familien, Universitäten, Gemeinden
<b>Partizipation</b>	Aufnahmefähigkeit, Hingabe, Sinn für Humor	Verantwortungen, Pflichten, Arbeit, Rechte	zusammenarbeiten, widersprechen, Meinungen ausdrücken	Vereine, Parteien, Kirchen, Nachbarschaft
<b>Muße</b>	Fantasie, Ruhe, Spontaneität	Spiele, Feste, Seelenfrieden	Tagträumen, erinnern, erholen, Spaß haben, schlafen	Landschaften, Intimraum, Plätze zum Alleinsein
<b>Kreativität</b>	Fantasie, Kühnheit, Erfindergeist, Neugierde	Fähigkeiten, Begabungen, Arbeit, Techniken	erfinden, bauen, entwerfen, arbeiten, komponieren, interpretieren	Räume für Ausdruck, Workshops und Publikum
<b>Identität</b>	Sinn für Dazugehören, Selbstachtung, Konsequenz	Sprache, Religion, Arbeit, Bräuche, Werte, Normen	sich kennenlernen, wachsen, sich engagieren und binden	eigene Plätze, Alltags-Räume
<b>Freiheit</b>	Autonomie, Leidenschaft, Selbstwert, Offenheit/Toleranz	gleiche Rechte	anderer Meinung sein, wählen, Risiken eingehen, Achtsamkeit entwickeln	überall
<b>Träumen/ Transzendieren</b>	Offenheit, Bereitschaft sich überraschen zu lassen	Träume, Visionen, Utopien, Zugang zum Unbewussten	träumen, kontemplieren, meditieren, Visionen entwickeln	Sakralräume, Intimräume, Natur usw.

Quelle: Max-Neef 1991 (Übersetzung aus dem Englischen und Ergänzungen durch die Verfasserin)

anderen vorgeordnet. Sonst gibt es keinerlei Hierarchie oder Reihenfolge zwischen den Bedürfnissen.

Die Grundbedürfnis-Aufstellung eignet sich für Anliegen einzelner wie auch für die einer Gruppe oder Interessensgemeinschaft, also z.B. einer politischen Partei, einer Nichtregierungsorganisation (NGO), eines Gemeinderates. Themen wurden meiner Erfahrung nach durch Aufstellungsarbeit griffiger, anschaulicher und Perspektiven-eröffnender. Aufstellungen ermöglichen uns eine räumliche und „verkörperte“ Wahrnehmung, die wir kaum mit anderen Methoden auf diese Weise erfahren

können. Wir können also von „Verkörperung von Themen“ sprechen.

### Einzelne Schritte der Grundbedürfnis-Aufstellung

Zunächst gibt es ein Vorgespräch mit dem/der AuftraggeberIn bzw. den AuftraggeberInnen, um das Anliegen klar herauszuarbeiten. Danach werden jene Personen gewählt, die die Grundbedürfnisse im Rahmen der Aufstellung verkörpern sollen, d.h. repräsentieren werden. Es hat sich bewährt, dass

sich die GruppenteilnehmerInnen autonom und freiwillig dafür melden können. Meist empfinden sie es – wie meine Erfahrungen zeigen – als Bereicherung, einmal in die Rolle eines Bedürfnisses zu schlüpfen. Die Namen der einzelnen Bedürfnisse verstehe ich dabei als „Wortfelder“. Ich schlage daher vor, dass die einzelnen Bedürfnisse – wenn sie in den Kreis eintreten – dazu sprechen: „Ich bin das Bedürfnis nach X und alles, was dazu gehört.“

Ist die Gruppe groß genug, wähle ich gemeinsam mit der Gruppe zehn Personen, die je ein Bedürfnis repräsentieren. Ich lade die ersten neun ein, miteinander einen Kreis zu bilden, den genauen Platz im Kreis jedoch mittels ihrer Körperwahrnehmung selbst zu finden. Es dauert meist eine Weile, bis alle einen für sie passenden Platz gefunden haben. Manchmal möchte eines der Bedürfnisse nicht im Kreis stehen, z.B. die Freiheit. Das zehnte Grundbedürfnis, das des Träumens und Transzendierens, darf sich als „freies Element“ im Raum bewegen.

Ist die Gruppe kleiner oder steht weniger Zeit zur Verfügung, so kläre ich im Vorgespräch mit den AuftraggeberInnen, welche der zehn Grundbedürfnisse ihnen für ihr Anliegen besonders wichtig erscheinen. Dann stellen wir nur diese in den Raum. Manchmal mache ich auch selbst Vorschläge dazu.

Sind alle Bedürfnisse gut angekommen, kann der/die AuftraggeberIn<sup>8</sup> selbst langsam mit einer Frage in den Kreis treten oder er/sie wählt eine/n StellvertreterIn für sich. Handelt es sich um das Anliegen einer anwesenden Gruppe, können zuerst einzelne Personen, später auch mehrere zugleich aus dem Beobachterraum in den Kreis treten, mit ihrer Körperwahrnehmung sich verschiedenen Bedürfnissen annähern oder sich von ihnen entfernen usw. Die Bedürfnisse können befragt werden, ob sie eine Botschaft zum Thema oder eine Empfehlung haben.

Häufig habe ich erlebt, dass sie Ideen haben, wohin sich der/die AuftraggeberIn oder StellvertreterIn wenden könnte oder wo er/sie sich wohler fühlen würde. Beispielsweise: „Geh zur Freiheit und schau von dort zu mir her.“ Nur ein einziges Mal habe ich beobachtet, dass die Grundbedürfnisse sich selbst

bedürftig fühlten, so als wären sie der Wunsch oder die Sehnsucht nach etwas. Meist verhalten sie sich wie das voll erfüllte Bedürfnis, also wie eine reine Ressourcenquelle, denen sich der/die StellvertreterIn oder AuftraggeberIn annähern kann und von wo er/sie nehmen kann.

## Ein Beispiel

In einem Seminar berichtete eine Teilnehmerin, sie hätte sich über viele Jahre in verschiedenen Bereichen entwicklungspolitisch und gewerkschaftlich engagiert, eine Zeit lang auch im Rahmen einer politischen Partei. Nun wäre sie frustriert aus dieser Partei ausgetreten, weil sie keine Hoffnung mehr hätte, dass die politischen Parteien Österreichs irgendetwas von dem bewirken würden, was sie für wichtig halte.

Ihre Frage war: „Sollten wir nicht eher so etwas wie einen Parteien-übergreifenden Weisenrat einrichten, anstelle des Parteien-Hick-Hacks, das wir derzeit erleben? Und wenn ja, wie könnte ich mich dafür engagieren, dass ein solcher zustande kommt?“

In der Gruppe wurde eine Weile diskutiert, was genau mit diesem „Weisenrat“ gemeint sein könnte. Im Laufe des Gesprächs kristallisierte sich heraus, dass dieses Thema durchaus ein Thema der Gruppe wäre. Man einigte sich also darauf, dass die Protagonistin nicht eine Stellvertreterin für sich wählen sollte, sondern eine Repräsentantin mit Namen „Wir“, die die Gruppe derer repräsentieren sollte, die sich diesem Anliegen anschließen.

Nachdem die Grundbedürfnisse ausgewählt worden waren und ihren Platz in einem größeren Kreis eingenommen hatten, ging „Wir“ langsam in den Kreis, bewegte sich zuerst etwas zögerlich, dann zielstrebig und suchte der Reihe nach folgende Grundbedürfnisse auf:

- Partizipation (dort gab es eine innige Umarmung und Unterstützungsangebote)
- Verstehen – der Kontakt war langsam, „Wir“ fragte, ob das „Verstehen“ eine Botschaft hätte. Darauf kam die Antwort: „Du verstehst genug.“

<sup>8</sup> Das ist die Person, die das Anliegen formuliert hat oder die die Gruppe repräsentiert, falls es sich um ein Gruppen-Anliegen handelt.

- Kreativität: Dort blieb „Wir“ lange, lehnte sich an, versuchte die „Kreativität“ zu verlocken, ihr etwas zu erzählen, was die „Kreativität“ aber ablehnte. Nach längerem „Auftanken“ an ihrer Seite sagte „Wir“: „Von dir nehme ich ganz viel mit und unterstrich das mit einer Geste.“
- Es folgten noch einige andere kürzere Annäherungen.

Mehrmals dazwischen befragte „Wir“ das zehnte Bedürfnis „Träumen/ Transzendieren“. Von dort kam immer wieder Ermutigung, noch weitere Schritte zu versuchen. „Träumen/Transzendieren“ versprach, „Wir“ zu unterstützen, als aber die Teilnehmerin, deren Anliegen wir behandelt haben, selbst in den Kreis kam<sup>9</sup>, empfahl ihr das zehnte Bedürfnis auch, nicht zu viel allein zu übernehmen, sondern gut auf eine solide Basis von „MitsstreiterInnen“ zu achten.

Zum Abschluss suchte sich die Anliegenbringerin einen Platz, von dem aus sie „Partizipation“ und „Kreativität“ im Rücken hatte – zur Rückenstärkung, wie sie sagte – und mit gutem Blickkontakt zur „Transzendenz“. „Dort sind meine Visionen“, sagte sie.

## Die Auseinandersetzung mit Globalem Lernen erfordert Wertungen

In den vorigen Absätzen wurden die Methode und ihr Ablauf genau beschrieben. Welche Werte und welche Haltung stehen aber dahinter? Max Neef ist es wichtig zu erwähnen, dass man in jedem Bedürfnis arm oder reich sein kann. Wir im „reichen Westen“ neigen jedoch dazu zu denken, dass die Befriedigung von Bedürfnissen überwiegend durch Geld und Konsum erreicht wird. Zum Beispiel kann das Bedürfnis nach Muße durch das Buchen eines Urlaubs in der Karibik erreicht werden ebenso aber auch durch Nichtstun.

Wenn wir uns mit Globalem Lernen beschäftigen, nehmen wir Wertungen vor. Wir werten FÜR Gerechtigkeit und GEGEN Ungerechtigkeit, FÜR gleiche

Rechte von Armen und Reichen, FÜR Menschenrechte ALLER Menschen usw.

## Zusammenfassung

Meine Erfahrung zeigt, dass dieses Aufstellungsformat gut geeignet ist für größere Zusammenhänge. Es ist also ideal für Themen des Globalen Lernens und immer dann, wenn es um die Bedürfnisse von Gruppen, Gemeinden oder auch Staaten geht oder um die Bedürfnisse aller Menschen.

Politische Aufstellungen, vor allem meine beiden bevorzugten Formate „Politik im Raum“ von Ruth Sander (siehe Sander 2007) und die „Grundbedürfnisaufstellung“, eignen sich hervorragend für politische Veranstaltungen, Tagungen oder Kongresse zu politischen Themen. Kürzlich erlebte ich eine solche zum Thema „Euro-Rettungsschirm und Finanzkrise“. Der dabei anwesende Volkswirtschaftsexperte, der noch nie eine politische Aufstellung erlebt hatte, berichtete im Anschluss, dass er völlig verblüfft wäre, wie viel von der „Wirklichkeit“ sich tatsächlich in der Aufstellung abgebildet hätte.

Einen Erfolg erlebe ich jedenfalls immer: Die anschließende Diskussion ist bei weitem ergiebiger als ohne Aufstellung. Selbst mit skeptischen TeilnehmerInnen kann gar nicht mehr ohne Bezugnahme auf die Aufstellungsbilder und -prozesse debattiert werden.

In jedem Fall ist eine derartige Aufstellung also ein Zugriff auf mehr plastische, spürbare, bildliche, metaphorische Sichtweisen. C.G. Jung würde vielleicht meinen, es wäre ein Zugriff auf unser „kollektives Unbewusstes“. Mit Matthias Varga von Kibéd und Insa Sparrer könnte man sagen: Politische Aufstellungsarbeit ist eine Sprache, die allen (politisch interessierten) Menschen zur Verfügung steht, die wir aber mehr und mehr nützen und üben könnten (siehe Sparrer/Varga von Kibéd 2010). Wir bekommen durch sie ein größeres Spektrum an ganzheitlicheren Sichtweisen und Handlungsperspektiven, ganz im Sinne Heinz von Foersters: „Handle stets so, dass sich die Zahl deiner Möglichkeiten vergrößert!“ (siehe von Foerster/Pörksen 1998)

<sup>9</sup> Wie auch in Familien- und Organisationsaufstellungen ist es üblich, dass die Person, deren Anliegen aufgestellt wurde, gegen Ende selbst in das Aufstellungsbild geht, dort evtl. noch weitere Schritte macht, damit sie selbst spüren und verschiedene Möglichkeiten ausloten kann.

## Ausblick

Als nächsten Schritt habe ich vor, die Konfliktlösungskonzepte Marshall Rosenbergs zu untersuchen, inwieweit sich daraus ebenfalls Aufstellungs Ideen ableiten lassen. Die „Schauplätze der Macht“ nach Christine Bauer-Jelinek habe ich erweitert. In einem Seminar des Lehrgangs „Globales Lernen“, veranstaltet von KommEnt 2009/10 machte ich

eine Aufstellungs-ähnliche Übung, in deren Verlauf mich die Teilnehmenden gemeinsam mit Marianne Gronemeyer auf die Idee brachten, Bauer-Jelineks Modell in einer Art Aufstellung zu erweitern. Die weiterführende Auseinandersetzung mit politischer Aufstellungsarbeit wäre interessant für das ganze Feld des Globalen Lernens. Dieser Artikel zeigt erste Erfahrungen, die hier bereits gemacht wurden, auf. An einem Erfahrungsaustausch hätte ich großes Interesse.

# Literatur

## Weiterführende Literatur

**ASTM/CGJL/fairfutures/KommEnt/BAOBAB (Hrsg.) (2007):** All We Need. Die Welt der Bedürfnisse. Eine pädagogische Mappe. Luxemburg/Salzburg/Wien. Online im Internet: [http://www.area-net.org/fileadmin/user\\_upload/papers/AllWeNeedManfred.pdf](http://www.area-net.org/fileadmin/user_upload/papers/AllWeNeedManfred.pdf) [Stand: 2012-04-25].

**Max-Neef, Manfred A. (1991):** Human Scale Development. Conception, Application and Further Reflections. Published by the Apex Press, an imprint of the Council on International and Public Affairs, New York (Teile davon wurden auch auf Spanisch in der Dag Hammarskjöld Foundation, Uppsala Schweden veröffentlicht).

**Sander, Ruth (2007):** „Politik im Raum“ – Erfahrungen und Entwicklungsperspektiven. In: Rosner, Siegfried: Systemaufstellung als Aktionsforschung. Grundlagen, Anwendungsfelder, Perspektiven. Mit Gastbeiträgen von Georg Gombos, Henriette Katharina Lingg, Ruth Sander und Wolfgang Zimmermann. München/Mering: Rainer Hampp, S. 61-81.

**Schlötter, Peter (2005):** Vertraute Sprache und ihre Entdeckung. Systemaufstellungen sind kein Zufallsprodukt – der empirische Nachweis. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

**Sparrer, Insa/Varga von Kibéd, Matthias (2010):** Klare Sicht im Blindflug. Schriften zur Systemischen Strukturaufstellung. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

**Varga von Kibéd, Matthias/Sparrer, Insa (2003):** Ganz im Gegenteil. Für Querdenker und solche, die es werden wollen. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

**Von Foerster, Heinz/Pörksen, Bernhard (1998):** Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

## Weiterführende Links

**Ruth Sanders „Politik im Raum“:** <http://www.netzwerk-gemeinsinn.net>



Foto: Gruber

Mag.ª Christa Renoldner

praxis@christa-renoldner.at  
<http://www.christa-renoldner.at>  
+43 (0)662 450985

Christa Renoldner studierte Anglistik, Romanistik und Pädagogik, absolvierte Ausbildungen in Systemischer Familientherapie, Supervision, Hypnotherapie, Mediation, Traumatherapie ROMPC. Von 1979 bis 1992 war sie in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit beschäftigt, seitdem ist sie in freier Praxis als Psychotherapeutin tätig, zudem Supervisorin und Ausbilderin für systemische Aufstellungsarbeit, Systemische Pädagogik und Supervision in Salzburg.

## Making Complex Content Visible and Perceivable

Global and political constellations as an approach to adult education

### Abstract

Global Learning moves complex topics into the picture and wants to show that they can be experienced, perceived and influenced. In the process, political constellations can be a useful method. Similar to organisational and family constellations, they make use of “representative perception” and go far beyond the possibilities of role plays or sociometric group processes-provided the sessions are led by professionals. Individuals and above all groups and institutions will acquire new ways of looking at their political concerns and more perspectives for political action. Using the example of economist Manfred Max-Neef’s concept of basic human needs, the author shows how this can be used, perceived and visualised in space in the form of a constellation for an entire group.

# Global denken, global handeln – global lernen

Ein Bildungsprojekt für eine faire Globalisierung

## Pia Lichtblau

Lichtblau, Pia (2012): Global denken, global handeln – global lernen. Ein Bildungsprojekt für eine faire Globalisierung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 16, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Globales Lernen, globales Bewusstsein, globales Handeln, Konsum, Gewerkschaften, soziale Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Solidarität, Ausbeutung, Globalisierung, Arbeitsrechte, Menschenrechte, Fair Trade

## Kurzzusammenfassung

Die Globalisierung in ihrer gegenwärtigen Form hat für ArbeitnehmerInnen auf der ganzen Welt massive Auswirkungen. Produktion und Dienstleistungen werden ausgelagert und Staaten unterbieten sich gegenseitig beim Lohn-, Sozial- und Umweltdumping. Die so entstehende Spirale nach unten kann – so die Überzeugung der Autorin – nur durch die internationale Arbeit von Gewerkschaften und NGOs gestoppt werden. Voraussetzung für „globales Handeln“ in diesem Sinn ist die Entwicklung eines „globalen Bewusstseins“ und das Erkennen eigener Handlungs- und Kooperationsmöglichkeiten. Dieses globale Bewusstsein zu wecken und weiterzuentwickeln, war das Ziel des Bildungsprojekts „Menschenwürdige Arbeit für menschenwürdiges Leben!“, das bei Erscheinen dieser Ausgabe zu Ende gehen wird. Der vorliegende Beitrag beschreibt Hintergrund, Gestalt und Ergebnisse dieses globalisierungskritischen und grenzüberschreitenden Bildungsprojekts aus Sicht des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, dessen Kernstück ein Lehrgang für aktives Globalisierungsengagement bildete.





# Global denken, global handeln – global lernen

Ein Bildungsprojekt für eine faire Globalisierung

**Pia Lichtblau**

**Die Grundvoraussetzung für eine wirksame internationale Arbeit von Gewerkschaften ist das Bewusstsein für die Notwendigkeit globaler Kooperation im Interesse von ArbeitnehmerInnen, unter FunktionärInnen, BetriebsrätInnen, Gewerkschaftsmitgliedern sowie – in letzter Konsequenz – der gesamten Gesellschaft. Dieses Bewusstsein zu wecken, weiterzuentwickeln und zu stärken, war das grundlegende Ziel des drei Jahre dauernden Projekts „Menschenwürdige Arbeit für menschenwürdiges Leben“, das mit Ende Juni 2012 zu Ende geht.**

3,5 Millionen Frauen und Männer gehen in Österreich einer unselbständigen Beschäftigung nach, weitere 560.000 sind selbständig tätig (siehe Statistik Austria 2012). Weltweit sind knapp 3,1 Milliarden Menschen erwerbstätig – mehr als 60% der gesamten Weltbevölkerung im erwerbsfähigen Alter (vgl. ILO 2011, S. 10ff.). Arbeit ist also weltweit für die Mehrheit der Menschen ein zentraler Aspekt und stellt somit einen naheliegenden Ausgangspunkt für die individuelle Auseinandersetzung mit der Globalisierung und ihren Folgen dar.

Das dreijährige Projekt „Menschenwürdige Arbeit für menschenwürdiges Leben“, das noch bis Ende Juni 2012 läuft und Teil der 2007 initiierten internationalen Kampagne „Decent Work, Decent Life“ ist, die mittlerweile von über 50 Organisationen aus 22 Ländern getragen wird (siehe Infokasten), stellt das Thema Arbeit ins Zentrum all seiner Aktivitäten. Didaktisch an Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ orientiert, richtet sich das Projekt vorrangig an Gewerkschaftsmitglieder,

FunktionärInnen, BetriebsrätInnen und NGO-MitarbeiterInnen, die sich für das Thema Globalisierung interessieren und/oder in internationalen Kontexten arbeiten (wollen). Die Ausstellungen, Seminare, Vorträge (Speakers Tours) und Lehrgänge in Österreich, Bulgarien und Rumänien, die in jedem der drei Projektländer von jeweils einer Gewerkschaft und einer NGO getragen wurden und werden – in Österreich von „weltumspannend arbeiten“, dem entwicklungspolitischen Verein im Österreichischen Gewerkschaftsverbund (ÖGB) und der entwicklungspolitischen Organisation Südwind – folgen damit auch der gleichnamigen Strategie der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) (im Englischen: International Labour Organization, ILO) (siehe dazu näher ILO 2012).

„Global handeln“ wurde im Zuge der Projektentwicklung als Begriff geprägt, um die globalen Dimensionen und Auswirkungen lokalen Handelns zu betonen. Global handeln meint also, die Globalität jeden Handelns immer aktiv mitzubedenken.

## Die IAO-Agenda

„Die IAO-Agenda für menschenwürdige Arbeit wurde von Juan Somavia initiiert, der 1999 sein Amt als Generaldirektor der IAO antrat. Innerhalb relativ kurzer Zeit führte diese Agenda zu einem internationalen Konsens darüber, dass produktive Beschäftigung und menschenwürdige Arbeit Schlüsselemente für die Bekämpfung der Armut sind. Im Abschlussdokument des UN-Weltgipfels im September 2005 verpflichteten sich 150 Staats- und Regierungschefs dazu, eine volle und produktive Beschäftigung und menschenwürdige Arbeit zu einer zentralen Zielsetzung der diesbezüglichen nationalen und internationalen Politik zu machen. Um die Länder anzuspornen, im Sinne dieser gemeinsamen Erklärung zu handeln, haben fünf Organisationen – Solidar, IGB, EGB, World Solidarity und das Global Progressive Forum – beim Weltsozialforum in Nairobi im Januar 2007 die Kampagne ‚Menschenwürdige Arbeit, menschenwürdiges Leben‘ initiiert und seither in einer Allianz zusammengearbeitet, um menschenwürdige Arbeit und menschenwürdiges Leben allen Menschen in der Welt zugänglich zu machen. Die Notwendigkeit menschenwürdiger Arbeitsbedingungen, um ein menschenwürdiges Leben führen zu können, ist dringlicher als je zuvor. Bei der Kampagne für menschenwürdige Arbeit geht es darum:

- die Bevölkerung, die Entscheidungsträger und die wichtigsten Institutionen in Bezug auf menschenwürdige Arbeit zu sensibilisieren;
- deutlich zu machen, dass menschenwürdige Arbeit den einzig nachhaltigen Weg aus der Armut darstellt und von grundlegender Bedeutung für Demokratie und sozialen Zusammenhalt ist;
- menschenwürdige Arbeit in den Mittelpunkt der Entwicklungs-, Wirtschafts-, Handels-, Finanz- und Sozialpolitik auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene zu rücken.“

Nachzulesen auf der Website des Internationalen Gewerkschaftsbundes (IGB) unter:  
<http://www.ituc-csi.org/decent-work-decent-life.html?lang=de>

### **Ausgangspunkt: Wenn wir nicht globalisieren, werden wir globalisiert**

Der Prozess der Globalisierung stellt eine Realität dar, die nicht zu leugnen ist – und er schreitet auf verschiedensten Ebenen munter voran. Technologische Entwicklungen im Bereich der Telekommunikation ermöglichen heute grenzenlose Kommunikation in Echtzeit, was nicht nur persönliche Kontakte über weite Distanzen wesentlich vereinfacht, sondern auch eine Globalisierung der Kulturen mit sich bringt und wirtschaftliche Prozesse wesentlich beschleunigt. Durch die Senkung bzw. Abschaffung von Zöllen und so genannten „nicht-tarifären Handelshemmnissen“ wurden auch auf politischer Ebene die Rahmenbedingungen für einen reibungslosen Ausbau des Welthandels geschaffen (siehe Bundeszentrale für politische Bildung 2012).

Transnationale Konzerne, aber immer mehr auch kleinere Unternehmen nützen diese Veränderungen geschickt aus. Auf der andauernden Suche nach den billigsten Arbeitskräften, den wenigsten

Arbeitsrechten und den niedrigsten Sozial- und Umweltauflagen verlagern sie Produktion und immer mehr auch Dienstleistungen (wie Buchhaltung oder Call Centers) zuerst weg aus teuren EU-Staaten und dann von einem „Entwicklungsland“ ins nächste, je nachdem, wo sie die für die Profitmaximierung besten Bedingungen vorfinden.

In so genannten „entwickelten“ Ländern wie Österreich haben neoliberale „Reformen“ wie Privatisierungen, Liberalisierungen und die Umstrukturierung großer Unternehmen (Stichwort Outsourcing) die Arbeitswelt massiv verändert. Leiharbeit, neue Selbständigkeit und freie Dienstverträge, Teilzeit- oder zeitlich befristete Arbeitsverhältnisse und andere Formen prekärer Beschäftigung sind heute weit verbreitet. Eine langfristige Lebensplanung, die Gründung einer Familie werden unter diesen Bedingungen der Arbeitsplatzunsicherheit immer schwieriger.

Zwischen den Verschlechterungen der Arbeits- und Lebensbedingungen hier und der Ausbeutung von

Arbeitskräften in „Entwicklungsländern“ besteht dabei ein engerer Zusammenhang, als auf den ersten Blick erkennbar ist. Die Drohung, Arbeitsplätze aus Ländern wie Österreich in „Billiglohnländer“ in Asien, Afrika, Lateinamerika oder auch im Osten Europas zu verlagern, macht erpressbar: Staaten stellen Konzernen kostenlose Grundstücke zur Verfügung und befreien sie von Steuerpflichten; Gewerkschaften werden in Kollektivverhandlungen unter Druck gesetzt – gewinnen tun auf jeden Fall die Konzerne.

Dass Globalisierung dabei oft als eine Art unvermeidbare Naturgewalt dargestellt wird, ist aber schlichtweg falsch. Globalisierung ist ein Prozess, der durch das Zusammenspiel einer Vielzahl von AkteurlInnen politisch gestaltet wird.

### **Gemeinsam sind wir stark: Solidarität über den Tellerrand hinweg**

Der geballten Übermacht global agierender Konzerne stehen ArbeitnehmerInnen auf der ganzen Welt recht machtlos gegenüber. Das muss aber nicht so sein – auch wenn die gegenwärtige Form der neoliberalen Globalisierung überwältigende Herausforderungen mit sich bringt. Das globale Handelsregime im Rahmen der Welthandelsorganisation WTO basiert auf grenzenlosem Freihandel bei gleichzeitiger weitestmöglicher Abschaffung von „Handelshemmnissen“ wie Umweltschutzaufgaben, Sozialstandards oder Arbeits- und Gewerkschaftsrechten. Angesichts dessen ist es genau der falsche Weg, wenn Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sich gegeneinander ausspielen und in Konkurrenz setzen lassen: prekär Beschäftigte gegen fix Beschäftigte; Arbeitslose gegen Erwerbstätige; Menschen in von Standortverlagerung bedrohten Industrieländern gegen leicht Ausbeutbare in „Entwicklungsländern“.

ArbeitnehmerInnen aller Länder haben eines gemeinsam: Sie leiden unter der gegenwärtigen Form der Globalisierung. Eine andere, sozial gerechte, umweltschonende und nachhaltige Form der Globalisierung gestalten können sie aber nur gemeinsam – indem sie sich miteinander solidarisieren, verstärkt Energien in internationale Vernetzung und Kooperation auf gewerkschaftlicher Ebene legen

und indem sie eng mit zivilgesellschaftlichen NGOs zusammenarbeiten, die in ihren Zielen mit der Vision dieser anderen Globalisierung übereinstimmen.

### **Globales Bewusstsein will gelernt, gebildet, gestärkt werden**

Die Grundvoraussetzung für eine wirksame internationale Arbeit von Gewerkschaften ist das Bewusstsein für die Notwendigkeit globaler Kooperation im Interesse von ArbeitnehmerInnen, unter FunktionärInnen, BetriebsrätInnen, Gewerkschaftsmitgliedern sowie – in letzter Konsequenz – der gesamten Gesellschaft. Dieses Bewusstsein zu wecken, weiterzuentwickeln und zu stärken, war das grundlegende Ziel des drei Jahre dauernden Projekts „Menschenwürdige Arbeit für menschenwürdiges Leben“, das mit Ende Juni 2012 zu Ende geht.

Mit dem Ansatz der Bewusstseinsbildung folgt das didaktische Konzept des Projekts Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“, in der der Prozess der Bewusstwerdung – der *consientização* – eine zentrale Rolle spielt. Freire definiert die *consientização* als „*Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen*“ (Freire 1984, S. 25). Im Mittelpunkt des Lernprozesses steht das lernende Individuum selbst, Ausgangspunkt ist die jeweils eigene Lebens- und Arbeitsrealität mit den ganz spezifischen Erfahrungen, Kenntnissen und Problemen der und des Einzelnen. Damit basieren Konzept, Struktur und Zielsetzung des Projekts „Menschenwürdige Arbeit für menschenwürdiges Leben“ neben Freires Theorien auch auf Überlegungen zur gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung im Gefolge Oskar Negts (siehe Negt 1968; Allespach/Meyer/Wentzel 2009) und Konzepten des Globalen Lernens, die darauf abzielen, „*ökonomische, soziale, politische, ökologische und kulturelle Entwicklungen als gestaltbare Prozesse wahrzunehmen und Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen*“ (Globales Lernen 2012, o.S.).

Das Begreifen von wirtschaftlichen und politischen Widersprüchen (vgl. Freire 1984, S. 25), allerdings auch das Erkennen von Gemeinsamkeiten sind

zwei der zentralen Punkte des Projekts, deren Erreichen auch durch die Struktur des Projektdesigns unterstützt wird: Der Austausch mit Personen aus anderen Weltregionen und Lebenskontexten wird einerseits dadurch ermöglicht, dass das Projekt in Kooperation mit Partnerorganisationen in Rumänien und Bulgarien durchgeführt wird und dass internationale Gäste aus „Entwicklungsländern“ eingeladen und in die Projektaktivitäten eingebunden werden. Andererseits wird auch der Blick über den Tellerrand der eigenen beruflichen Realität innerhalb des eigenen Landes ermöglicht, indem im Rahmen des Projekts sowohl Zielgruppen aus dem gewerkschaftlichen als auch aus dem NGO-Bereich erreicht werden. Um dies sicherzustellen, tragen, wie bereits ausgeführt, in jedem der drei Projektländer jeweils eine Gewerkschaft und eine NGO das Projekt.

## **Forschungsprojekt, Ausstellung, Broschüre**

Die konkreten Aktivitäten im Rahmen des Projekts „Menschenwürdige Arbeit für menschenwürdiges Leben“ lassen sich einerseits der Bildungsarbeit, andererseits der Öffentlichkeitsarbeit zuordnen. Eine Grundlage, neben dem Wissen und den Erfahrungen der MitarbeiterInnen des Projekts selbst, war ein Forschungsprojekt, im Rahmen dessen Lebens- und Arbeitsrealitäten von ArbeitnehmerInnen aus 16 Ländern in allen Teilen der Welt erkundet wurden. Ein mehrseitiger Interviewleitfaden wurde in fünf Sprachen übersetzt und an befreundete Organisationen und Personen versandt, die in der Folge Personen aus bestimmten Branchen interviewten und fotografierten. Das Ergebnis dieser Befragungen waren knapp 100 Berichte über Arbeits- und die damit verbundenen Lebensbedingungen. Ergänzend wurden in den drei Projektländern Interviews zu erfolgreichen grenzüberschreitenden Kooperationen zwischen Gewerkschaften oder Betriebsratskörperschaften durchgeführt.

Verwertet wurden die Interviews in einer Wanderausstellung und der begleitenden Broschüre mit dem Titel „Global arbeiten, global handeln – Die Welt der Arbeit und wie Gewerkschaften sie verändern können“. Die Berichte von ArbeitnehmerInnen der gleichen Branche werden dabei einander

gegenübergestellt, verwendet werden dazu ausschließlich Originalzitate aus den Interviews. Parallel dazu recherchierte Beispiele gelungener internationaler Zusammenarbeit von Gewerkschaften oder Betriebsräten zeigen, dass gewerkschaftliche Kooperation über Grenzen hinweg funktionieren kann; ergänzt wird die Ausstellung um grundlegende Informationen zu Struktur und Funktionsweise der globalen Gewerkschaftsbewegung.

Eingesetzt wurden sowohl Ausstellung als auch Broschüre einerseits im Rahmen des einjährigen Lehrgangs „Global denken, global handeln“ (siehe unten), andererseits in verschiedenen Kontexten gewerkschaftlicher Erwachsenenbildung: im Rahmen von Seminaren und Gewerkschaftsschulen, in Form von Ausstellungen während Gewerkschaftskongressen, in Gewerkschaftshäusern und Arbeiterkammern in ganz Österreich sowie darüber hinaus in Schulen, Universitäten, Lehrwerkstätten und Betriebskantinen. Besonders erfreulich ist, dass das Museum Arbeitswelt in Steyr (Oberösterreich) auf die Ausstellung aufmerksam geworden ist und sie als Sonderschau adaptiert hat, die noch bis Ende des Jahres 2012 zu sehen sein wird. Die zahlreichen Einsätze der Ausstellung ermöglichten eine breite Rezeption weit über die direkte Reichweite des Projekts „Menschenwürdige Arbeit für menschenwürdiges Leben“ hinaus.

## **„Global denken, global handeln“ – der Lehrgang für aktives Globalisierungsengagement**

Der einjährige Lehrgang, bestehend aus sieben zweitägigen Modulen, war das Herzstück des gesamten Projekts. Nachdem das erste Projektjahr der inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Konzeption des Lehrgangs gewidmet war, wurde er in den beiden darauf folgenden Projektjahren jeweils einmal durchgeführt. Teilnehmen konnten jeweils 20 Personen, wobei zehn aus dem gewerkschaftlichen Bereich und jeweils fünf aus Betriebsratskörperschaften und NGOs aufgenommen wurden. Der Lehrgang wurde parallel in allen drei beteiligten Ländern, im Wesentlichen nach dem gleichen Curriculum, durchgeführt.

Der Spannungsbogen des Projekts setzt im Modul 1 mit dem Titel „Wir sind international“ an

der eigenen Arbeits- und Lebensrealität an, geht im zweiten Modul der Frage nach „Menschenwürdiger Arbeit“ in unterschiedlichen Kontexten nach und bietet im Modul 3 eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Globalisierung aus entwicklungspolitischer sowie aus ökologischer Sicht. Im vierten Modul setzt sich die Gruppe mit Stereotypen und Vorurteilen in den eigenen Köpfen auseinander und befasst sich mit dem Themenbereich Migration.

Das Modul 5 stellt eine Besonderheit im Lehrgangsverlauf dar: Die TeilnehmerInnen aller drei Projektländer treffen sich zu einem gemeinsamen Modul. Im Zentrum stehen dabei das gegenseitige Kennenlernen sowie der Austausch über die jeweiligen Arbeits-, Lebens- und Gewerkschaftsrealitäten, die schon bei den drei europäischen Ländern deutliche Unterschiede aufweisen.

Das vorletzte Modul 6 setzt sich unter dem Titel „Global vernetzt“ mit globalen zivilgesellschaftlichen und gewerkschaftlichen Strukturen auseinander, bevor im abschließenden Modul 7 unter dem Motto „Los geht's“ die Konzepte der für den Abschluss notwendigen Projektarbeiten einer dreiköpfigen Kommission präsentiert und konkrete Pläne für die Projektumsetzung erarbeitet werden.

Das erste sowie das sechste und vorletzte Modul werden durch die Anwesenheit von internationalen Gästen – GewerkschafterInnen aus Ländern wie Indien, Brasilien und Nigeria – bereichert, die nicht nur über ihre jeweiligen Arbeits- und Lebensrealitäten berichten, sondern auch an den während des Moduls laufenden Diskussionen teilnehmen und im Austausch mit den TeilnehmerInnen auch die österreichische Situation kennenlernen. Die inhaltliche Expertise in den verschiedenen Modulen wurde durch speziell eingeladene ReferentInnen abgedeckt, die entweder aus dem gewerkschaftlichen Bereich oder aber aus thematisch mit dem Themenbereich befassten NGOs wie dem Klimabündnis oder ZARA kamen. Dem Grundsatz folgend, dass Wissen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen eine zentrale Rolle spielen sollten, wurde aber ebenso auf deren Expertise zurückgegriffen. So wurde der inhaltliche Input zum österreichischen Arbeitsrecht von zwei Jugendsekretären eingebracht und eine Teilnehmerin brachte ihre Erfahrungen als Internationale

Sekretärin einer Gewerkschaft ins Modul 6 („Global vernetzt“) ein.

Ein wichtiges Ziel war es weiters, den Reflexions- und Diskussionsprozess zum Themenbereich des Lehrgangs auch in den Zeiträumen zwischen den einzelnen Modulen aufrechtzuerhalten. Einerseits wurde dies durch Themenarbeiten erreicht, die zum Themenbereich des jeweils nächsten Moduls hinführten und einzeln oder in Gruppen durchzuführen waren. Die Ergebnisse wurden zu Beginn des Folgemoduls in verschiedenen Formen präsentiert und stellten so auch gleich den Einstieg ins Thema dar. Auch bei den Themenarbeiten wurde darauf Wert gelegt, an persönlichen Aspekten anzusetzen und eigene Erfahrungen und Überlegungen in Recherchearbeiten mit einzubeziehen.

Zur Unterstützung in ihrer Kommunikation wurde den Lehrganggruppen eine elektronische Moodle-Lernplattform zur Verfügung gestellt, die in erster Linie für die Kommunikation im Forum sowie zum Austausch von interessanten Artikeln, Filmen etc. genutzt wurde. Als zielführend hat sich dabei erwiesen, eine Person aus der Gruppe zum „Tutor“ zu ernennen, die den anderen Gruppenmitgliedern bei der Nutzung von Moodle unterstützend zur Seite stand und auch aktiv durch eigene Beiträge zur Belebung der Lernplattform beitrug.

## **Begegnung, Dialog und Austausch**

Parallel zum jeweiligen Lehrgang wurden Seminare sowie öffentliche Veranstaltungen zum Themenbereich Globalisierung organisiert, die ebenfalls nach Möglichkeit durch die Einladung internationaler Gäste bereichert wurden.

Umgesetzt wurde dies durch die Organisation von vier „Speakers Tours“: GewerkschafterInnen aus vier verschiedenen Ländern wurden von den Trägerorganisationen des Projekts gemeinsam zu einer Art „Tournée“ durch alle drei Projektländer eingeladen. Im Rahmen dieser Speakers Tours verbrachten die Gäste rund eine Woche in jedem der drei Länder und absolvierten dabei ein dichtes Programm. Dabei wurde besonderer Wert darauf gelegt, nicht nur Expertise und Erfahrungen der Gäste für interessierte ÖsterreicherInnen verfügbar

zu machen, sondern auch umgekehrt interessante Begegnungen, Betriebsbesuche etc. zu ermöglichen. Beispielsweise wurden für Frau Esther Ogunfowora, eine nigerianische Gewerkschafterin mit Spezialisierung auf die Thematik HIV/Aids am Arbeitsplatz, Treffen mit der Aids Hilfe Oberösterreich und einer Linzer Ärztin, die für die Betreuung der HIV/Aids Kranken am Linzer Landeskrankenhaus verantwortlich ist, organisiert.

Auch die Teilnahme der Gäste an den Modulen wurde bewusst als Austausch gestaltet. Die Gäste waren nicht nur als Input-GeberInnen anwesend, sondern wurden in den Seminarablauf integriert. Sie nahmen an Reflexionen und Diskussionen aktiv teil, tauschten ihre Erfahrungen mit den TeilnehmerInnen aus und erhielten so die Möglichkeit, auch selbst Wissen und Erfahrungen zu sammeln.

## Lehrgangs-Erfahrungen

Der zwei Mal durchgeführte Lehrgang „Global denken, global handeln“ war der zeitaufwändigste, intensivste und dadurch wichtigste Bestandteil des gesamten Projekts, weshalb sich die vorliegende Reflexion der Erfahrungen auf Betrachtungen zum Lehrgang konzentrieren.

Globales Bewusstsein, also Grundlage globalen Handelns, in den TeilnehmerInnen zu schaffen und zu stärken, war das erklärte Ziel des Lehrgangs. Es ging also um wesentlich mehr als um reine Wissensvermittlung – es ging darum, den Teilnehmenden den Blick zu ermöglichen auf Phänomene, Strukturen und Ungerechtigkeiten der Globalisierung, die eigene Rolle darin sowie eigene Handlungsmöglichkeiten, um zumindest einen kleinen Beitrag zu einer sozial wie ökologisch gerechten und nachhaltigen Form der Globalisierung leisten zu können. Zahlen, Daten und Fakten waren dafür nebensächlich und wurden auch so behandelt – sie flossen eher beiläufig im Rahmen aktiver Auseinandersetzungen in den Lehrgang ein, wurden von der Gruppe selbst recherchiert und eingebracht oder in Form weiterführender Literatur, Radiosendungen oder YouTube-Videos auf Moodle zur Verfügung gestellt. Vermisst wurden derlei Inhalte offensichtlich nicht – in keiner der in jedem Modul abgehaltenen Reflexionsrunden wurde nach mehr dieser Inhalte verlangt.

Die Auseinandersetzung mit Globalisierung anhand der eigenen Realität im Vergleich mit jener der anderen TeilnehmerInnen – sowohl der österreichischen als auch der rumänischen und bulgarischen – sowie auch mit jener der internationalen Gäste regte zu intensiver Auseinandersetzung an, die mitunter recht emotional ablaufen konnte. Besonders wertvoll erwies es sich dabei, das Wissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden in den Lehrgang zu integrieren, so die Dichotomie zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ aufzuweichen und das Bewusstsein zu stärken, dass alle immer auch voneinander lernen – das Lehrgangsteam eingeschlossen.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik hörte auch außerhalb des eigentlichen Lehrgangs nicht auf – bereits nach dem zweiten Modul begannen Teilnehmende, ihr Konsumverhalten zu hinterfragen und in Richtung ökofair produzierter Güter zu verändern. Manche berichteten von Zusammenhängen und Sachverhalten, die sie unter globalisierungskritischem Blickwinkel zu betrachten begannen.

Die zum Abschluss des Lehrgangs zu konzipierenden Projektarbeiten hatten den Sinn, diese im Lehrgang entwickelten Sichtweisen und Reflexionsfähigkeiten in den beruflichen Alltag zu integrieren. In der Aufgabenstellung wurde deshalb explizit darauf hingewiesen, Projekte zu wählen, die sich in diesem Alltag leicht umsetzen lassen. Nicht alle der vorgestellten Projekte sind bislang tatsächlich durchgeführt worden – im turbulenten Berufsalltag fehlte für die tatsächliche Umsetzung dann doch manchmal die Zeit. Global denken und handeln ist aber für einige AbsolventInnen des Lehrgangs oftmals tatsächlich selbstverständlich geworden. Danach befragt, welchen Niederschlag der Lehrgang im beruflichen und privaten Alltag findet, antwortete etwa ein Teilnehmer: „Leider habe ich beruflich und privat so viel um die Ohren, dass ich für unser Projekt fast keine Zeit habe. Ich habe in den Lehrwerkstätten Linz und Attnang schon Module abgehalten. Die jungen Kolleginnen und Kollegen waren begeistert. Ich öffne auch sehr vielen Menschen bei Veranstaltungen in den Regionen die Augen, durch Gespräche kommt sehr viel rüber. Meine persönliche Einstellung dazu: Es hat sich sehr viel verändert und auch bei meiner Familie hat sich sehr viel geändert. Mein Sohn (14 Jahre) gibt das auch in seiner Schule so weiter, wie er es zuhause hört.“

Globales Denken ist also tatsächlich entstanden – und so gut wie alle AbsolventInnen geben es weiter, indem sie Vorträge, Referate oder Workshops halten, Veranstaltungsreihen organisieren oder Newsletter und Kolumnen in Gewerkschaftsmedien verfassen. Eine Herausforderung, die sich daraus ergibt und die leider nicht im Rahmen eines dreijährigen Projekts bewältigt werden kann, ist die weiterführende Betreuung dieser engagierten Personen durch die Bildung eines tragfähigen Netzwerks. Die

Motivation dafür ist vorhanden – das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Kommunikation über E-Mail und Moodle auch fast ein Jahr nach dem Ende des Lehrgangs anhält. Ein in Kürze stattfindendes Treffen der ersten Lehrgangsguppe am Lehrgangsort, dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl, wird zu einem Kennenlernen mit der zweiten Gruppe und hoffentlich auch zu Überlegungen hinsichtlich der Bildung eines derartigen Netzwerks führen.

## Literatur

### Verwendete Literatur

**Freire, Paulo (1984):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

**Globales Lernen (2012):** Was ist Globales Lernen? Online im Internet: [http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50&Itemid=66&lang=de](http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=66&lang=de) [Stand: 2012-02-05].

**ILO – International Labour Organisation (2011):** Global Employment Trends 2011: The challenge of a jobs recovery. Genf: International Labour Office.

### Weiterführende Literatur

**Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar (2009):** Politische Erwachsenenbildung. Marburg: Schüren.

**Bundeszentrale für politische Bildung (2012):** Voraussetzungen der Globalisierung. Online im Internet: <http://www.bpb.de/wissen/3R6PN0,0,0,Voraussetzungen.html> [Stand: 2012-02-05].

**ILO – International Labour Organisation (2012):** Decent Work Decent Life. Online im Internet: <http://www.ituc-csi.org/decent-work-decent-life.html?lang=en> [Stand: 2012-04-05].

**Negt, Oskar (1968):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

**Statistik Austria (2012):** Erwerbstätige. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbstaetige/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbstaetige/index.html) [Stand: 2012-02-13].

### Weiterführende Links

**menschenwürdige arbeit für menschenwürdiges leben:** <http://www.fairearbeit.at>

**Südwind:** <http://www.suedwind-agentur.at>

**weltumspannend arbeiten:** <http://www.weltumspannend-arbeiten.at>



Foto: Lisa Lux

Mag.ª Pia Lichtblau

[pia.lichtblau@oegb.at](mailto:pia.lichtblau@oegb.at)  
<http://www.voegb.at>

Pia Lichtblau studierte Publizistik und Kommunikationswissenschaft gepaart mit einer Fächerkombination aus Soziologie, Pädagogik, Psychologie, BWL und VWL. Bereits während des Studiums hat sie in verschiedenen NGOs im globalisierungskritischen und entwicklungs-politischen Bereich gearbeitet, in denen sie unter anderem auch für die Konzipierung und Durchführung von Erwachsenenbildungsangeboten verantwortlich war. Während eines einjährigen Forschungsaufenthaltes in Brasilien setzte sie sich intensiv mit emanzipatori-scher Erwachsenenbildung für bildungsbenachteiligte Menschen in der Tradition der educação popular Paulo Freires auseinander. Ab 2009 leitete sie das Projekt „Menschenwür-dige Arbeit für menschenwürdiges Leben“ und arbeitet jetzt als pädagogische Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB).

## Think Globally, Act Locally-Learn Globally

### An educational project for fair globalisation

#### Abstract

Globalisation in its present form has had a massive impact on employees and workers around the world. Production and services are being outsourced and states are undercutting each other in the areas of labour, social welfare and the environment. The author is convinced that the resulting race to the bottom can only be stopped by the international work of unions and NGOs. A prerequisite for “global action” in this sense is the development of a “global awareness” and the recognition of the possibilities for one’s own action and cooperation. The goal of the educational project “Menschenwürdige Arbeit für menschenwürdiges Leben!” (Decent Work for a Decent Life), which will have finished by the time this issue is published, was to create and develop this global awareness. This article describes the background, structure and results of this educational project from the point of view of the Austrian Trade Union Federation, the core of which was a course for active involvement in globalisation.



## Rezension

# Erwachsenenbildung und Globalisierung

**Heidi Grobbauer**

Grobbauer, Heidi [Rez.] (2012): Erwachsenenbildung und Globalisierung.  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 16, 2012. Wien.  
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Globalisierung, Globales Lernen, politische Bildung, Weltgesellschaft, Interkulturalität, Migration, Bildungsarbeit, Konsum, Nachhaltigkeit, intergenerationelle Bildung

## Kurzzusammenfassung

Heidi Grobbauer ermöglicht anhand der ausgewählten, hier vorgestellten Publikationen, Methodensammlungen und Filme einen umfassenden Einblick in die aktuelle Auseinandersetzung verschiedenster Disziplinen mit dem Themenfeld Erwachsenenbildung und Globalisierung im deutschsprachigen Raum. Vorgestellt werden u.a. die beiden Sammelbände „Politische Bildung in der Weltgesellschaft“ (2011) und „Rassismus bildet“ (2010), das Handbuch Globalen Lernens „Blickwechsel“ (2011), themenspezifische Ausgaben der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) und des Journals für politische Bildung – Kursiv sowie drei DVD-Filme des in Wien ansässigen gemeinnützigen Vereins „Baobab – Globales Lernen“, der sich der Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und globalen Themen im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich verpflichtet hat. Ergänzt werden die Ausführungen der Verfasserin von einer wiederveröffentlichten Rezension von Hans Holzinger zur Publikation „Zukunft besteht aus Krise“, in der der Journalist Geseko von Lüpke internationale ExpertInnen um ihre Einschätzung der aktuellen Krisensituationen befragt.

## Rezension

# Erwachsenenbildung und Globalisierung

**Heidi Grobbauer**

**Globales Lernen in der Erwachsenenbildung kann aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Ausgewählte Bücher, Ausgaben von Zeitschriften, Methodensammlungen und DVDs werden hier im Sinne eines „Literaturberichts“ zum Globalen Lernen vorgestellt.**

### Sammelbände



*Wolfgang Sander, Annette Scheunpflug (Hrsg.):*  
**Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen**  
Bonn 2001  
Bundeszentrale für politische Bildung (= Perspektive politischer Bildung, 2)  
431 Seiten

Die deutsche Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) will mit dem vorliegenden Sammelband einen Anstoß zu einer breiteren fachdidaktischen und öffentlichen Diskussion über die Frage, wie politische Bildung mit Blick auf die Weltgesellschaft neu zu denken ist, geben. Politische Bildung soll aus dem engen Bezugsrahmen des Nationalstaats herausgeführt und ihr Aufgabenverständnis und ihre Praxis sollen mit Blick auf die Weltgesellschaft als postnationales Referenzkonzept diskutiert werden. Die beiden HerausgeberInnen, **Wolfgang Sander**, Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, und **Annette Scheunpflug**, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft, signalisieren damit eine ganz wichtige Verknüpfung, nämlich die von politischer Bildung und Globalem Lernen.

Wie andere Publikationen, die sich in den letzten Jahren um die Verbindung von politischer Bildung und den neuen Herausforderungen, die durch die Globalisierung an Bildung entstanden sind, bemüht haben, ist auch der vorliegende Sammelband zu einem wesentlichen Teil Fragen der schulischen politischen Bildung gewidmet. Gleichzeitig werden wichtige Aspekte weltgesellschaftlicher Herausforderungen aufgespannt und Diskurse aus der Politik-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaft, der politischen Bildung, der Erziehungswissenschaft und des Globalen Lernens aufgegriffen. Diese geben einen allgemeinen Einblick in aktuelle Fragen an (politische) Bildung, was die Publikation auch für eine breitere Fachöffentlichkeit interessant macht. Erklärtes Ziel der HerausgeberInnen ist es darüber hinaus, bildungspolitische AkteurInnen auf die neuen Herausforderungen für politische Bildung aufmerksam zu machen.

Die Publikation ist in vier Kapitel mit insgesamt 22 Beiträgen gegliedert, wobei vorliegend auf die Beiträge des Kapitels 3, die primär schulische Bildung thematisieren, nur wenig eingegangen werden wird.

Kapitel I stellt sozialwissenschaftliche Positionen und Perspektiven zu den Konzepten der Weltgesellschaft und der Globalisierung vor. Der einleitende Beitrag von **Tobias Werron** gibt einen Überblick

über die Theorieansätze zum Konzept der Weltgesellschaft. **Dirk Messner** setzt sich mit dem Konzept der Global Governance als Möglichkeit der politischen Gestaltung der Weltgesellschaft auseinander. Der Beitrag von **Heribert Dieter** widmet sich gleich jenem von **Udo E. Simonis** den wirtschaftspolitischen Herausforderungen und der notwendigen Transformation im Sinne eines ökologischen Strukturwandels von Wirtschaft und Gesellschaft. **Rainer Tetzlaff** fragt in seinem Beitrag, inwieweit von einer kulturellen Globalisierung – im Sinne einer Herausbildung universeller Wertorientierungen, Rechtsstandards oder von Institutionen – ausgegangen werden kann. Sein Fazit verweist auf die Veränderung von Machtgewichten und -beziehungen durch die neo-liberale Form der Globalisierung und zeigt Gegentendenzen und Alternativen zur Modernisierung auf, die sich trotz der Herausbildung neuer „Zentren der Weltgesellschaft“ bilden. Der letzte Beitrag des ersten Kapitels beschäftigt sich mit der Frage, ob die Gemeinschaft, nach der der politisch denkende und handelnde Mensch strebt, auch eine Weltgesellschaft, nur eine Weltgesellschaft oder keinesfalls eine Weltgesellschaft sein kann (**Christoph Schuck**).

Kapitel II versucht anhand einer Reihe praktischer Beispiele zu zeigen, „*wie sich Globalisierungsprozesse und die Entwicklung zur Weltgesellschaft in ganz alltäglichen Phänomenen des Lebens in modernen Gesellschaften zeigen*“ (Sander/Scheunpflug 2011, S. 15), so die HerausgeberInnen in der Einleitung des Sammelbandes. Zu diesen Fallbeispielen zählt eine Grafik aus der deutschen Wochenzeitung „Die Zeit“ aus dem Jahre 2009<sup>1</sup>, die die Metapher des Weltdorfs (100 Menschen stehen für die Weltbevölkerung) aufgreift und verschiedene demografische, ökonomische und ökologische Zusammenhänge veranschaulicht.<sup>2</sup>

Die weiteren Fallbeispiele (China – Deutschland – Tansania: Reisen einer Jeans, Eisbären wollen nicht auf Gras weiden etc.) sind dem Katalog zur Ausstellung „globalisierung 2.0“, Frankfurt 2007, entnommen und geben kurze Informationen zu

verschiedenen Aspekten der Globalisierung (Handelsströme, globale Güterketten und Dienstleistungen, Klimawandel). Die Fallbeispiele bieten Fakten, erläutern einzelne Begriffe und illustrieren einige wichtige Zusammenhänge, der Zweck der Fallbeispiele für den Sammelband ist m. E. allerdings nicht ganz klar.

Kapitel III thematisiert verschiedene Fragen zu Bildung und Schule in der Weltgesellschaft, die zum Teil auch über den engen Rahmen schulischer Bildung hinausgehen. Vor allem zu nennen ist hier der Beitrag von **Klaus Seitz**, der sich unter dem Titel „Lernen in Bewegung: Zivilgesellschaftliche Organisationen als Protagonisten globaler Politikgestaltung und kosmopolitischer Bildung“ mit der Rolle zivilgesellschaftlicher Organisationen in der Entwicklung einer politischen Bildung in „postnationaler Konstellation“ beschäftigt. Dabei verweist Seitz auf die Herausbildung einer globalen Zivilgesellschaft und ihrer Forderung nach politischer Mitgestaltung globaler Prozesse und Entwicklungen und stellt zivilgesellschaftliches Engagement als eine wichtige Möglichkeit für ein politisches Lernen in der Weltgesellschaft dar.

Kapitel IV fragt nach den Konsequenzen, die sich aus den sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Diskursen für politische Bildung ergeben. **Kerry J. Kennedy** analysiert in seinem Beitrag Entwicklungstendenzen politischer Bildung in einem globalen Vergleich. Grundlage dafür bilden Studien zur politischen Bildung der „Internationalen Vereinigung zur Erhebung von Bildungsleistungen“ (IEA). **William F. Harris** thematisiert in seinem Essay die Veränderung des normativen Referenzsystems für politische Bildung aus der Sicht der amerikanischen Civic-Education-Debatte. **Susanne Popp** setzt sich in ihrem Beitrag mit einem rein schulspezifischen Thema auseinander und fragt nach den weltgeschichtlichen Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Den Abschluss dieses Kapitels und somit des Sammelbandes bilden Beiträge von vier Wissenschaftlern (**Werner J. Patzelt, Gerd Steffens, Ingo Juchler, Wolfgang Sander**) aus dem

1 Vgl. dazu Unser Weltdorf. In: Die Zeit, Nr. 46, 5. November 2009. Online im Internet: <http://zelos.zeit.de/wissen/2009-11/40-infografik-weltdorf.pdf>.

2 Etwa zeitgleich mit dieser Grafik haben die Wissenschaftler Andreas Exenberger und Josef Nußbaumer von der Universität Innsbruck gemeinsam mit dem Grafiker Stefan Neuner ein Buch herausgebracht, das ebenfalls mit dieser Metapher arbeitet. Die Autoren schrumpfen die große weite Welt auf „Globo“, ein Dorf mit hundert EinwohnerInnen und sechs Weilern, und erzählen so die letzten 200 Jahre Menschheitsgeschichte. Nähere Informationen dazu finden sich unter: <http://www.unserkleinesdorf.com>.

Bereich der politischen Bildung, „die je aus ihrer Sicht Herausforderungen, Probleme und Aufgaben [!] des Fachgebiets unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entwicklung zur Weltgesellschaft diskutieren“ (Sander/Scheunpflug 2011, S. 16), wie die HerausgeberInnen in ihrer Einleitung erläutern.

Der Sammelband „Politische Bildung in der Weltgesellschaft“ eignet sich gut, um einen Überblick über wichtige Aspekte von Globalisierung und der Entwicklung zur Weltgesellschaft sowie über verschiedene Perspektiven für politische Bildung zu gewinnen. Die Beiträge geben einen guten Einblick in den längst fälligen Diskurs um die Effekte der Globalisierung für Bildungssystem und politische Bildung und zeigen auch einige Aufgaben für pädagogische Praxisfelder auf. Ein Gesamturteil über die Publikation fällt schwer, weil die Beiträge sehr unterschiedlich in ihrer Aktualität und Spannung sind. Der breite Zugang ist ein Vorteil, wenn Überblick gewünscht ist. Positiv ist auch die Verknüpfung von politischer Bildung und Globalem Lernen.



Anne Broden, Paul Mecheril  
(Hrsg.)

**Rassismus bildet.**  
**Bildungswissenschaftliche**  
**Beiträge zu Normalisierung**  
**und Subjektivierung in der**  
**Migrationsgesellschaft**

Bielefeld 2010  
Transcript-Verlag  
290 Seiten

Politische Bildung im Kontext von Globalisierung und Weltgesellschaft ist m.E. eng verknüpft mit den Themenbereichen Migration und Interkulturalität einerseits und interkultureller Bildungsarbeit und der Entfaltung interkultureller Kompetenzen andererseits. Auch das Bildungskonzept Globales Lernen ist ohne interkulturelle Komponenten nicht denkbar, trotzdem nimmt die theoriebasierte Auseinandersetzung mit dem aktuellen Diskurs zu interkultureller Bildung wenig Raum in der konzeptionellen Weiterentwicklung ein. Gerade die Auseinandersetzung mit Rassismus und der Diskurs der „postcolonial studies“ stellen einen wichtigen Anschluss an die Wurzeln des Globalen Lernens dar.

Eine bemerkenswerte Publikation ist in diesem Zusammenhang der Sammelband „Rassismus bildet“, der von **Anne Broden** und **Paul Mecheril** im Auftrag des Informations- und Dokumentationszentrums für Anti-Rassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW) 2010 herausgegeben wurde. In ihrer Einleitung skizzieren Broden und Mecheril das gemeinsame Interesse der Beiträge an der „Analyse rassistischer Normalität und Normalisierung in alltäglichen Kontexten und formellen Bildungsinstitutionen wie der Schule oder erwachsenenbildnerischen Arrangements“ (Broden/Mecheril 2010, S. 18). Dort wird Rassismus auf zweifache Weise relevant, einerseits als Bildungsgegenstand, andererseits als Phänomen rassistischer Unterscheidungen, die aus Zugehörigkeits- und Differenzordnungen hervorgehen. Im Mittelpunkt der Publikation steht die These, dass „Rassismus als durchaus gewöhnliches und gesellschaftliche Normalität kennzeichnendes und diese herstellendes Unterscheidungsschema“ (ebd., S. 12) zu verstehen ist.

Der Sammelband mit seinen gesamt elf Beiträgen ist in zwei Teile gegliedert: Rassismus, Normalität, Unterscheidungspraxen (Teil 1) und Rassismus, Subjektivierungen, Bildungsarbeit (Teil 2).

**Margarete Jäger** beschreibt in ihrem Eröffnungsbeitrag des ersten Teils das Verhältnis von Normalität und Rassismus als paradoxes Verhältnis, weil Rassismus den universellen Werten der (bundesdeutschen) Gesellschaft widerspricht. Anhand empirischer Untersuchungen kann sie jedoch aufzeigen, dass Rassismus als Bestandteil der Gesellschaft anzusehen ist. **Astrid Messerschmidt** skizziert vier verschiedene historische Umgangsweisen der Gesellschaft mit Rassismus: Skandalisierung, Verlagerung in den Rechtsextremismus, Kulturalisierung und Verschiebung in die nationalsozialistische Vergangenheit. **Maureen Maisha Eggers** beschäftigt sich mit Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierungen und **Wibke Scharathow** reflektiert die Beziehung zwischen forschenden Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und den „rassisch“ und ethnisch konstruierten Anderen als Objekte der Forschung am Beispiel der Rassismus- und Migrationsforschung selbst. **Astride Velho** zeigt auf, welche psychischen Effekte schon Minorisierte an herrschende Macht- und Ordnungssysteme binden.

Im zweiten Teil geht zunächst **Eske Wollrad** „weißen Subjektivierungen und antirassistischer Bildungsarbeit“ auf den Grund. **Claudia Machold** untersucht kulturelle Praxen im elementarpädagogischen Kontext und stellt bereits dort rassistische Unterscheidungsmerkmale fest. Anhand der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beschreibt **Thomas Quehl** schulspezifische Aspekte der Normalität von Rassismus. Mit der „Inszenierung von Migrationsanderen“ in der Schule setzt sich **Nadine Rose** auseinander. Wie sich auch in der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus Rassismus stabilisieren kann, analysiert **Tobias Linnemann**. Im letzten Beitrag reflektiert **Andreas Foitzek** sowohl die eigene Praxis als auch die allgemeine Praxis interkultureller Fortbildung sehr kritisch und stellt dabei Mechanismen der Konstruktion und Abwertung der „Anderen“ fest. Des Weiteren zeigt er Ansatzpunkte für die Thematisierung von Rassismus in interkulturellen Fortbildungen auf.

Der Sammelband „Rassismus bildet“ bietet eine sehr gelungene Zusammenstellung von Untersuchungen und Reflexionen zum Einfluss des Rassismus in Alltagsleben und in Bildungsprozessen, auch in solchen, die sich selbst als interkulturell verstehen. Eine Publikation, die sowohl sprachlich als auch inhaltlich keine „leichte Kost“, aber sehr empfehlenswert ist. Die Beiträge regen zur kritischen Reflexion eigener Praxis an und sind wichtige Bausteine für die Entfaltung nicht-rassistischer Praxen.

## Monografien



*Geseko von Lüpke:*  
**Zukunft entsteht aus Krise.**  
 Antworten von **Joseph Stiglitz, Vandana Shiva, Wolfgang Sachs, Johanna Macy, Bernard Lietaer** u.a.  
 München 2009  
 Riemann Verlag  
 576 Seiten

*Die hier vorliegende Rezension des Buches von Geseko von Lüpke wurde von Hans Holzinger verfasst und erschien 2010 in der Zeitschrift Pro Zukunft*

*(24. Jg.). Sie wurde als Wiederveröffentlichung den gesammelten Rezensionen hinzugefügt.<sup>3</sup>*

Der Journalist **Geseko von Lüpke** hatte internationale ExpertInnen, die im weitesten Sinne dem Spektrum „nachhaltiger Zukunftsgestaltung“ zuzuordnen sind, auf ihre Einschätzung der aktuellen Krisensituation sowie insbesondere deren Therapievorschläge hin befragt. Insgesamt 21 Gespräche – der Autor nennt sie „Dialoge“ – geben Befunde und Ausblicke zur aktuellen „Mehrfach-Krise“, die als Umwelt- und Klima-, Finanz- und Wirtschafts-, Ernährungs- und Hungerkrise, aber auch als Orientierungskrise beschrieben wird. Das Buch ist unterteilt in die Abschnitte „Die Dynamik von Umbrüchen“, „Paradigmenwechsel: Von der Maschine zum Organismus“, „Samen der Zukunft – zivilgesellschaftliche Modelle einer anderen Welt“, „Unterwegs zu einer ökologischen Ökonomie“ sowie „Treibhäuser der Zukunft“.

Zu Wort kommen Persönlichkeiten aus der Zukunftsforschung (wie **Ervin Laszlo**), der Ökologie (wie **Joana Macy, Hans P. Dürr** oder **Wolfgang Sachs**), der kritischen Ökonomie (wie **Joseph Stiglitz** oder **Hazel Henderson**), alternative NobelpreisträgerInnen wie der ägyptische „Unternehmer“ **Ibrahim Abouleish**, die indische Aktivistin **Vandana Shiva** und ihre US-amerikanische Kollegin **Francis Moore Lappé** und **Jakob von Uexküll**. Man/frau findet aber auch weniger bekannte „Namen“ wie den Kulturforscher **Marco Bischof**, die Sozialaktivistin **Amy Goodman** oder den Soziologen **Claus Otto Scharmer**. Geseko von Lüpke rechnet sie alle einer „partizipativen Zukunftsforschung“ zu, in der nicht nur spekuliert, sondern auch „modelliert“ wird (vgl. S. 566).

Nur einige der informativen „Dialoge“ – der Interviewer hakt nach, wenn Dinge noch nicht auf den Punkt gebracht sind und macht damit Zusammenhänge auch für Laien gut verständlich – können hier erwähnt werden. Die Schweizer Psychologin **Ega Friedman** etwa meint, dass wir vornehmlich auf Sicherheit und Kontinuität aus seien – doch der „Wandel findet uns ungerufen – zu seiner Zeit“ (S. 4). Kollektive Krisen würden uns vorerst ein Gefühl von Ohnmacht geben, „das wir gerade

<sup>3</sup> Unveränderter Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung der Robert-Jungk-Bibliothek.

noch ertragen, indem wir uns vormachen, dass sie uns nicht treffen“ (S. 46). Notwendig sei aber die Offenheit für Veränderungen, denn: „Je größer die Starre, desto sicherer kommt der Wandel mit dem Knüppel“ (S. 48). Die Leugnung einer Krise führt nach der Psychologin in die „*chronische Depression*“ (ebd.). Hoffnung sieht sie in der beginnenden Veränderung von den „Rändern“ her, die dem Prinzip der Selbstorganisation lebendiger Systeme folgt. Darin trifft sie sich mit **Erwin Laszlo**, der von einem „*kollektiven Stress*“ (S. 29) spricht, welcher in die Paralyse führen, aber auch neue Kreativität hervorbringen könne. Der Zukunftsforscher sieht diese in einem qualitativen statt quantitativen Wachstum. Letzteres habe sich zwar rasch über den ganzen Planeten ausgebreitet, sei aber nicht dauerhaft lebensfähig, da an zentralistische Strukturen gebunden. Wir würden daher für das Wachstum andere Lösungen finden: „*viel dezentralisierter, viel mehr auf regenerative Energien bauend, ganz anders strukturiert*“ (S. 23). Nach dem Modell einer „Heterarchie“ würde den Basiseinheiten, den Nachbarschaften, Dörfern und Städten wieder mehr Bedeutung zukommen. Und die transnationale Ebene solle über Kontinente als Kulturregionen vernetzt werden: „*Dann wäre die UNO statt ein Club von nationalen Einheiten ein Forum für interregionalen Dialog und hätte ihre Basis an den Grassroots der Welt-Gesellschaft*“ (S. 30).

**Wolfgang Sachs** hofft, dass die Krise zum ökologischen Umbau der Wirtschaften führe („*Wenn schon einen Keynesianismus, dann einen grünen!*“ S. 254). Das fossile Zeitalter hält er für eine kurze historische Epoche, die zu Ende gehen wird. „*In den letzten 200 Jahren hat der euro-atlantische Bereich der Welt eine Zivilisation der Welt gebaut, deren Fundament auf fossilen Energien und Materialien beruht, eine Zeit, die über glückliche Sonderbedingungen verfügt hat, die in der Zukunft weder für uns noch für andere auf diesem Globus zur Verfügung stehen werden*“ (S. 246). Sachs spricht von der „Solar-Spar-Gesellschaft“, die technologische Erneuerung und Beschränkung erfordere: „*Die solare Wirtschaft wird nicht dieselbe Leistung liefern können im Sinne von Geschwindigkeit, Komfort, Warenumsatz, wie es die fossile Wirtschaft konnte, ebenso wie ein Segelboot nicht dieselbe Leistung liefern kann wie ein stählerner und ölbefuehrter Tanker*“ (S. 268). Hoffnung setzt der Ökologe in den Wunsch nach einem anderen

Lebensstil: „*Viele Leute merken – intuitiv oder mit klarem Auge –, dass der zunehmende Reichtum an Gütern zu einer Armut an Zeit geführt hat*“ (S. 262f.).

Zugleich fordert Sachs aber klare politische Rahmenbedingungen auf nationaler und internationaler Ebene für einen ökologischen Kurswechsel: „*Es kann keine Welthandelsorganisation geben, die nicht gleichzeitig dafür sorgt, dass ein Qualitätsboden in der internationalen Ökonomie eingezogen wird, unter den man nicht drunter kann: Mit Regelungen, die festschreiben, dass Produktion und Produkttausch eben auch Grundkriterien von Umweltverträglichkeit und Menschenverträglichkeit gehorchen müssen*“ (S. 265). Internationale Regeln und Institutionen müssten so eingerichtet werden, dass systematisch nicht der eigene Machtgewinn, sondern auch der Gewinn der anderen im Mittelpunkt steht.

Der Ökonom **Joseph Stiglitz** sieht im Zusammenfallen der Klima- und Finanzkrise die Chance, durch Konjunkturmaßnahmen die „*Grundlagen für eine neue Welle des Wirtschaftswachstums zu legen, das auf umweltfreundlichen Technologien für eine Wirtschaft mit niedrigem CO<sub>2</sub>-Verbrauch basiert*“ (S. 392). Die Bankenrettung (in den USA), wie sie angegangen wurde, hält Stiglitz für verkehrt, da keine der Privilegien der Banker und Aktionäre gestrichen würden: „*Für wesentlich weniger Geld, als ausgegeben wurde, hätte Amerika seine Banken retten, die Aktionäre aber in die Wüste schicken können.*“ (S. 399). Stiglitz spricht von „Ersatz-Kapitalismus“, der die „*Verluste verstaatlicht, aber die Gewinne privatisiert*“ (ebd.). Dagegen fordert der Ökonom Umverteilungsprogramme: „*Die Senkung der Steuern für Arme und die Anhebung der Arbeitslosengelder bei gleichzeitiger Erhöhung der Steuern für Reiche können die Wirtschaft ankurbeln, das Defizit verkleinern und die Ungleichheit verringern*“ (S. 404).

**Margret Kennedy** sowie ihr Kollege **Bernhard Lietaer** setzen nicht mehr allein auf das bestehende Finanzsystem, sondern plädieren für Komplementärwährungen – von zinsfreien Barterssystemen zwischen Unternehmensnetzwerken (analog dem Schweizer Wirtschaftsring WIR) über Regiogeld bis hin zu Bildungs- und Gesundheitsgutscheinen oder Altenpflege-Tickets. Noch seien alternative, vom Zinseszinsystem freie Währungen eine Sache von

Minderheiten. Im deutschsprachigen Raum gibt es zwar bereits an die 70 Regionalgeldsysteme, die jedoch immer nur Nischen abdecken. „Die Menschen in den Entscheidungspositionen müssen“, so Kennedy, erst begreifen, „dass komplementäre Währungen eine große Entlastung für den Staat wären“ (S. 439).

Wenn Wirtschaften (wieder) stärker in regionale Kreisläufe eingebettet würden, käme es zu selektivem Wachstum bestimmter regionaler Sektoren (etwa Bio-Landwirtschaft, lokale Energieversorgung, lokales Handwerk, lokale Dienstleistungen), insgesamt könnte die Wirtschaft jedoch schrumpfen, weil weniger Güter importiert würden. Bernhard Lietaer schlägt eine über einen Warenkorb tatsächlich vorhandener Güter abgesicherte neue Globalwährung namens „Terra“ vor, die unabhängig sei von Finanzspekulationen. Mit Bankkarten sollten zukünftig auch regionale Währungen verrechnet werden können. Dass die Regierungen das etablierte Geldsystem regulieren könnten, hält der Experte für eine Illusion, er setzt daher auf viele Initiativen von unten nach dem Motto „Baut Flöße“ (S. 438).

Die Wahrscheinlichkeit eines Totalkollapses in den nächsten Jahren sieht Lietaer bei „ca. 50 Prozent“. Es sei enorm wichtig, sich bewusst zu sein, „dass wir uns auf dieses System nicht mehr wirklich verlassen können“ (S. 459). Es diene uns schon lange nicht mehr. Darum sei es an der Zeit zu begreifen, „dass es nicht mehr funktioniert. Je länger wir diese Einsicht noch hinausschieben, desto schmerzvoller wird das Erwachen sein“ (S. 464).

Die US-Ökonomin **Hazel Henderson** schließlich meint, dass es ein „Verbrechen [sei], die Krise ungenutzt zu lassen“ (S. 380). Die Krise könne den „Sprung auf eine neue Stufe menschlicher Entwicklung enorm erleichtern und fördern: nämlich den Wechsel von einem mangelhaften, geldfixierten Wachstum des Bruttosozialprodukts zu viel sauberen, grüneren und nachhaltigeren Ökonomien“ (ebd.). Die gegenwärtige Konvergenz von globaler Erwärmung, Finanzkrise und „der sich ausweitenden grünen Wirtschaft“ würden den Wandel beschleunigen, hofft die Ökonomin: „Sie fungieren quasi als Treibstoff für den dringenden Paradigmenwechsel ins solare Zeitalter“ (S. 386). Auf globaler Ebene fordert Henderson eine gerechtere Stimmverteilung

in den großen internationalen Wirtschaftsorganisationen wie Weltwährungsfond, Welthandelsorganisation und Weltbank. So besetzten die USA als „weltgrößter Schuldner“ 17 Prozent der Sitze beim Weltwährungsfonds, „während China gerade einmal 3,6 Prozent besetzt“ (S. 383). Neben einer globalen Steuer auf Finanzspekulationen seien auch neue Finanzierungsformen für den ökologischen Wandel nötig. Henderson schlägt zinsfreie Darlehen für die Erzeugung von Ökostrom vor, die von den Betreibern in „Kilowatt-Dollars“, also einer auf Energie basierenden Währung zurückgezahlt würden. Erneuerbare Energien würden bedeutend rentabler ohne Abhängigkeit vom Zinssystem. Windenergie würde billiger als Kohle, „wenn die üblichen Zinsen von acht Prozent abgeschafft werden“ (S. 388).

Es mangelt nicht an Befunden sowie an Vorschlägen für einen Wandel – dies zeigen auch die vorliegenden Interviews von Geseko von Lüpke. Entscheidend wird sein, wie wir diesen Wandel erreichen. Insbesondere die Zukunftsforschung ist gefordert, noch stärker die Bedingungen für Veränderungen sowie die Hürden, die dieser entgegenstehen, in den Blick zu nehmen.

## Zeitschriftenausgaben



**National – Global.  
Veränderte Ansprüche an  
die politische Bildung**  
Kursiv – Journal für politische  
Bildung  
Heft 2/2010  
Schwalbach/Taunus  
Wochenschau Verlag  
88 Seiten

Kursiv, das vom deutschen Wochenschau-Verlag herausgegebene Journal für politische Bildung, beschäftigt sich in Heft 2/2010 mit der Frage, wie Globalisierung und die Entwicklung hin zur Weltgesellschaft in der Theorie und Praxis politischer Bildung konzeptionell bearbeitet werden können. Die insgesamt sechs Beiträge befassen sich dabei mit sehr unterschiedlichen Aspekten politischer Bildung.

Den thematischen Bogen über das Heft spannt **Bernd Overwien** mit seinem einleitenden Aufsatz „Globalisierung und nachhaltige Entwicklung in der

politischen Bildung“. Overwien führt darin zunächst kritisch aus, dass globale Fragen erst in jüngster Zeit Eingang in die politische Bildung gefunden haben und Bildung, ein – wie er betont – sehr wichtiges Feld für Nachhaltige Entwicklung, „nach wie vor nicht seiner gesellschaftspolitischen Bedeutung gemäß verankert“ (Overwien 2010, S. 12) ist. Nach einer kurzen Einführung zum Begriff „Globalisierung“ und der Darstellung des Lernbereichs Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen fasst Overwien abschließend die Diskussion um Globalisierung in der politischen Bildung zusammen.

Den Diskurs um die Konzepte „Weltbürgertum – Transnationalisierung – Kosmopolitismus“ aus Sicht der politischen Bildung umreißt **Benedikt Widmaier**. Widmaier stellt dabei zwei wichtige Arbeiten zur Transnationalisierung vor, die zeigen, dass „das konkrete Alltagsleben und die soziale Praxis, der Bezugsrahmen von Werten, Normen, Sprache und Weltansichten“ (Widmaier 2010, S. 28) für immer mehr Menschen nicht mehr auf den Nationalstaat bezogen sind. Daraus schließt er auf eine zunehmend dynamische Entwicklung hin zu einer transnationalen und kosmopolitischen Verortung der Menschen. Im vierten Teil seines Beitrags lässt Widmaier sich auch auf kritische Einsprüche gegen den Kosmopolitismus ein, um im Abschluss positive Bilanz zum „Leitbild des mündigen Weltbürgers“ zu ziehen.

**Astrid Messerschmidt** beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Selbstbilder und Zugehörigkeiten“ mit politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft und der Frage, wie die kulturelle Heterogenität historisch-politische Bildungsarbeit verändert. Kritisch analysiert Messerschmidt die zeitgeschichtliche Bildung zum Nationalsozialismus als ausgrenzende und assimilatorische Praxis. Anhand einiger praktischer Beispiele entwirft sie aber auch Perspektiven für die zukünftige Entwicklung.

Kosmopolitisierung oder Transnationalisierung unserer Lebensverhältnisse sind auch konfliktträchtige Prozesse. Mit den heterogenen Resonanzen und Widerständen beschäftigt sich **Erol Yildiz** in seinem Beitrag. Entlang der Metapher „*Öffnung der Orte zur Welt*“ (Yildiz 2010, S. 44) verweist er

auf das Spannungsfeld zwischen einem zunehmend global verorteten Alltagsleben und Kommunikationszusammenhang einerseits und Tendenzen zur Re-Nationalisierung andererseits. In der Folge analysiert Yildiz die Entstehung einer globalisierten, transkulturellen Zivilgesellschaft in Wechselwirkung mit neuer Medienkommunikation, die mit den Stichworten Interaktivität, Globalität, Dezentralität, allgemeine Zugänglichkeit und raum-zeitliche Ungebundenheit zu charakterisieren ist.

Mit Gegenteilstendenzen zu Kosmopolitismus und Weltbürgertum setzt sich auch **Stefan Bundschuh** in seinem Beitrag über Rechtsextremismus in einer globalisierten Migrationsgesellschaft auseinander.

Ein wichtiges Thema politischer Bildung im Kontext von Globalisierung bildet die Frage, wie politische Partizipation in einem transnationalen Bezugsrahmen aussehen kann. – **Jana Trautmann** verweist anhand einer empirischen Studie zu lokalen Bürgerinitiativen für Natur- und Umweltschutz auf die vielfältigen Lern- und Handlungsräume in lokalen Bürgerinitiativen.

Heft 2/2010 des Journals „Kursiv“ bietet eine kurze Einführung in die wichtigsten Begriffe bzw. Konzepte, die für politische Bildung in globalem Kontext richtungsweisend sind. Gleichzeitig werden wichtige kontroversielle Sichtweisen thematisiert. Die Beiträge bilden eine interessante Zusammenschau unterschiedlicher Facetten politischer Bildung und zeigen wichtige Herausforderungen, aber auch Perspektiven für die Weiterentwicklung auf.



#### Globales Lernen und Konsum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
Heft 4/2011  
Münster u.a.  
Waxmann Verlag  
35 Seiten

Die Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)<sup>4</sup> stellt seit über 30

4 Herausgeber der ZEP: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. ; Schriftleitung: Prof.in Dr.in Annette Scheunpflug, Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Erlangen-Nürnberg. Nähere Informationen zur ZEP finden sich unter: <http://www.paed1.ewf.uni-erlangen.de/zep>.



Jahren ein Medium dar, das Entwicklungspädagogik, internationale Bildungsforschung und Globales Lernen thematisiert. Die vierteljährlich erscheinenden Themenhefte erläutern unter klaren Fragestellungen komplexe theoretische Zusammenhänge und stellen systematische und empirische Arbeiten vor. Ebenso werden Erfahrungen und Problemstellungen aus der Praxis so angesprochen, dass sie wichtige Anstöße für die wissenschaftliche Diskussion rückvermitteln. Thema der jüngsten Ausgabe ist „Globales Lernen und Konsum“.

## Zwei Methodensammlungen



*Eva-Maria Antz, Julia Franz, Norbert Frieters, Annette Scheunpflug, Markus Tolksdorf*  
**Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildung**  
 Bielefeld 2009  
 Bertelsmann Verlag  
 150 Seiten

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Deutschland hat in den Jahren 2006 bis 2008 ein Entwicklungs- und Forschungsprojekt durchgeführt, das zwei Herausforderungen politischer Erwachsenenbildung verknüpft: zum einen die Suche nach Lernprozessen, die verschiedene Generationen einbeziehen und im Alltagsleben immer weniger selbstverständlich sind, zum anderen das – angesichts der negativen Auswirkungen von Modernisierung und Globalisierung notwendig gewordene – grundsätzliche Überdenken politischer, ökologischer und sozioökonomischer Entwicklungen und die hierfür wichtige Rolle der Bildung. Das Projekt konnte wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden und war Basis zweier weiterer bedeutender Publikationen.<sup>5</sup>

„Generationen lernen gemeinsam“ stellt Methoden für das intergenerationelle Lernen und die intergenerationelle Bildungsarbeit vor, will Anregungen für die Praxis geben und zu eigenen Projekten in diesem Feld ermutigen. Die AutorInnen gehen davon aus, dass es für die intergenerationelle Bildungsarbeit

eigene Methoden braucht, und erweitern das bekannte Methodenrepertoire um eine generationsensible Perspektive. Zusätzlich werden die im Laufe des Projekts erarbeiteten neuen Methoden präsentiert.

Im ersten Teil der Publikation wird das Konzept des intergenerationellen Lernens kurz vorgestellt. Der zweite Teil widmet sich didaktischen Grundorientierungen (Biografie-, Sozialraum-, Interaktions-, Partizipations-, Aktions- und Reflexionsorientierung). Die beschriebenen Leitfragen zu den einzelnen Bereichen erleichtern dabei die Konzeption von Lernarrangements. Danach folgt die Methodensammlung, die das Kernstück der Publikation bildet. Grundannahme ist, dass die ohnehin schon vorhandene Vielfalt von Lernenden in generationsgemischten Gruppen häufig noch „potenziert“ wird. Die AutorInnen plädieren daher für eine besondere Sorgfalt und Sensibilität bei der Vorbereitung und Verwendung von Methoden.

Die Methoden sind nach einem einheitlichen Schema beschrieben und alphabetisch aufgelistet. Die Beschreibungen enthalten Angaben zum Ablauf, zur Zahl der Teilnehmenden, zum Zeitrahmen, zum benötigten Material und geben weitere Tipps. Außerdem wird der Kontext der Methoden erklärt und eine Einschätzung gegeben, welche didaktischen Orientierungen in besonderer Weise angesprochen werden. Mit all diesen Angaben und Beschreibungen ist die Methodensammlung „Generationen lernen gemeinsam“ ein sehr brauchbares Handbuch für die Praxis und in vielfältigen Zusammenhängen einsetzbar – nicht nur für die intergenerationelle Bildungsarbeit.



*Südwind Agentur*  
**Blickwechsel. Handbuch  
 Globales Lernen**  
 Wien 2011  
 Eigenverlag  
 120 Seiten

Die Broschüre mit dem Titel „Blickwechsel – das Handbuch zum Globalen Lernen“ entstand im

<sup>5</sup> Die Publikation „Generationen lernen gemeinsam – Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung“ (2009) von Julia Franz, Norbert Frieters, Annette Scheunpflug, Markus Tolksdorf und Eva-Maria Antz beschreibt die konzeptuellen Ergebnisse und Praxisbeispiele. Julia Franz verfasste zudem 2010 eine Einzelmonographie mit Titel „Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung.“

Rahmen eines europäischen Projektes unter Beteiligung von Organisationen aus Bulgarien, Griechenland, Österreich, Rumänien, Tschechien und Ungarn. Es handelt sich dabei in erster Linie um eine Methodensammlung für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, die sich vorwiegend an PädagogInnen, ErwachsenenbildnerInnen und NGO-MitarbeiterInnen richtet.

Nach einer knappen inhaltlichen Einleitung wird in sechs Kapiteln zu den Themen Globalisierung, Kooperation & Konkurrenz, Grenzen, Bedürfnisse & Lebensstile, Medien & Medienkonsum in einer globalisierten Welt eine Vielzahl an methodischen Möglichkeiten geboten. Es werden sowohl Themenklassiker angesprochen als auch bisher weniger bearbeitete Themen integriert. Da jedes Kapitel von einer der Partnerorganisationen erarbeitet wurde, wäre es von Interesse gewesen, diese Einteilung auch offen zu legen.

Die Broschüre „Blickwechsel“ ist mit gesamt 120 Seiten übersichtlich strukturiert, ansprechend gestaltet und gibt zu jeder Übung genaue Hinweise bezüglich Gruppengröße, Altersgruppe, Dauer usw. Die vorgestellten Arbeitsanleitungen sind nachvollziehbar formuliert und reichen von einfachen Einführungsübungen bis hin zu zweistündigen Rollenspielen, deren benötigtes Material vorwiegend im Handbuch bereits zu Verfügung steht. Im Mittelpunkt der meisten Übungen stehen die persönliche Auseinandersetzung mit der Thematik und der Bezug zur eigenen Lebenswelt. LeserInnen, die sich bereits mit Methoden des Globalen Lernens beschäftigt haben, werden vermutlich zahlreiche bekannte Übungen vorfinden, sicherlich aber auch Neues und Inspirierendes entdecken.

## Filme

Die Bildungsstelle Baobab<sup>6</sup> in Wien führt eine pädagogische Fachbibliothek mit Beratung. In der Reihe Weltbilder bietet Baobab, wie auf der Website des gemeinnützigen Vereines nachzulesen ist, Spiel- und

Dokumentarfilme, „die globale Zusammenhänge thematisieren und Einblicke in unterschiedlichste Lebenssituationen von Menschen aus aller Welt ermöglichen.“ Viele der Filme zeigen Filmkultur aus Süd und Ost und „haben internationale Filmpreise und Auszeichnungen erhalten. Zu allen Filmen gibt es didaktisches Begleitmaterial.“ Eine große Auswahl an Filmen ist im Verleih erhältlich, einige (wie die folgend vorgestellten) können auch angekauft werden.<sup>7</sup>

Die „Weltbilder“-Filme sind didaktisch aufbereitet und beinhalten neben Informationen zu Film und RegisseurIn jeweils methodische Impulse und Arbeitsblätter zur Vor- und Nachbereitung des Films. Die Filmlängen sind den Unterrichtserfordernissen angepasst und daher jeweils zwischen fünf bis maximal fünfzig Minuten lang, so Baobab in der Beschreibung der Filme auf seiner Website.



*Baobab, Filme für eine Welt, EZEZ (Hrsg.):*  
**Bilder im Kopf. Klischees, Vorurteile, kulturelle Konflikte**  
DVD-Video und DVD-ROM mit didaktischem Begleitmaterial  
2008

Die sechs Kurzfilme der DVD erzählen von Begegnungen verschiedenster Menschen: Eine muslimische Schülerin streitet mit ihrer Lehrerin über das Thema „Kopftuch“, eine Taxifahrerin mit „fremdländischem“ Aussehen muss sich den Fragen ihrer Fahrgäste stellen, ein Slowake und ein Amerikaner geraten über die provokative Aufschrift auf einem T-Shirt in Konflikt, ein schwedischer Neonazi muss unfreiwillig den iranischen Nachbarsjungen hüten... Auf den Punkt gebracht, manchmal auch komisch und meist mit unerwarteten Wendungen zeigen die Filme, was passiert, wenn Vorurteile und Klischees über tatsächliche oder vermeintliche kulturelle Unterschiede die Wahrnehmung und die Kommunikation bestimmen.

<sup>6</sup> Nähere Informationen zu dem gemeinnützigen Verein Baobab – Globales Lernen finden sich unter: <http://www.baobab.at/baobab-im-c3>.

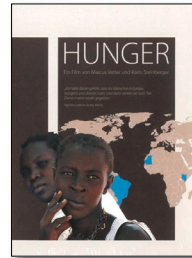
<sup>7</sup> Allgemeine Informationen zu den „Weltbilder-Filmen“ finden sich unter: <http://www.baobab.at/filme>. Die vorliegende wortwörtlich übernommene Beschreibung der DVD „Bilder im Kopf“ findet sich unter: <http://www.baobab.at/bilder-im-kopf>; der DVD „Unterwegs in die Zukunft“ unter: <http://www.baobab.at/unterwegs-in-die-zukunft>; der DVD „Hunger“ unter: <http://www.baobab.at/hunger>.



EZEF, Baobab (Hrsg.):

**Unterwegs in die Zukunft:  
10 Filme zum Thema nachhaltig  
handeln in einer globalisierten  
Welt**

DVD-Video und DVD-ROM mit  
didaktischem Begleitmaterial  
2010



Marcus Vetter, Karin Steinberger:

**Hunger**

DVD-Video und DVD-ROM mit  
medienpädagogischem Material  
2010

Wie ergeht es einer Familie, die sich eine radikale Erdöldiät verordnet hat? Was hat die europäische Fischereipolitik mit dem Flüchtlingselend an den Mittelmeerküsten zu tun? Was bedeutet der Biospritboom für Bauern und Bäuerinnen in Kolumbien? Wie können wir unsere Erde noch effektiver zerstören?! Zehn Filme – witzige, provokante Animationsfilme sowie fundierte Dokumentarfilme – bieten zahlreiche Impulse, um Fragen einer anderen Wirtschafts- und Lebensweise zu diskutieren und nicht zuletzt, um Handlungsperspektiven zu finden.

Das umfangreiche didaktische Begleitmaterial liefert Impulse zu den Themen Klimawandel, Agrotreibstoffe, Landwirtschaft, Fairer Handel, Migration, Ernährung, Transport, Abfall und Fischereiwirtschaft.

Es ist einer der größten Skandale weltweit: Fast eine Milliarde Menschen leiden an Hunger. Jeder siebte Mensch auf der Erde ist unterernährt. Die Filmemacher geben den unfassbaren Zahlen ein Gesicht. In fünf Ländern (Mauretanien, Kenia, Indien, Brasilien, Haiti) stellen Marcus Vetter und Karin Steinberger die Frage, wie Menschen mit dem Hunger leben und warum so viele Konzepte der Entwicklungspolitik versagt haben. Behandelt werden dabei die unterschiedlichen Aspekte des Themas wie Biodiversität, Gentechnologie, Sojaproduktion, Regenwaldzerstörung, Freihandelsabkommen, Wasserrechte, Blumenproduktion für den Export und Fischereipolitik. Die einzelnen Länder- und Themenbeispiele können mittels Szenenanwahl abgespielt werden.



Foto: K.K.

**Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer**

heidi.grobbauer@komment.at  
<http://www.komment.at>  
+43 (0)662 840953-0

Heidi Grobbauer studierte Politikwissenschaft und Publizistik an der Universität Salzburg. Nach langjähriger Tätigkeit in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (Afro-Asiatisches Institut in Wien, Südwind Agentur Wien) ist sie seit 2004 Geschäftsführerin von KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung). Ihre Schwerpunkte sind die Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen (Akademie-Lehrgänge Globales Lernen, Universitätslehrgang Global Citizenship Education) sowie die Erstellung von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen. Sie ist Mitglied der Strategieguppe Globales Lernen in Österreich und koordiniert den Prozess der Strategieentwicklung Globales Lernen.

## Rezension

# Lexikon der Globalisierung

Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll und Andre Gingrich (Hrsg.)

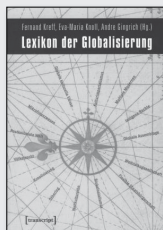
### Helga Moser

Moser, Helga [Rez.] (2012): Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hrsg.) (2011): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag.  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das FachmeDie dium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 16, 2012. Wien.  
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Lexikon, Globalisierung, Sozial- und Kulturanthropologie

„Die Globalisierung hat die Welt grundlegend verändert. Die radikalen Folgen dieser Revolution betreffen nicht nur abstrakte Prozesse in Wirtschaft und Politik, sondern sind konkret in unserem Alltag erlebbar. Das Lexikon der Globalisierung bereitet in mehr als 140 Einträgen die Ergebnisse der kultur- und sozialwissenschaftlichen und insbesondere der anthropologischen Globalisierungsforschung in einer verständlichen und anschaulichen Sprache nicht nur für eine wissenschaftliche Leserschaft, sondern auch für eine breite Öffentlichkeit auf. Dabei steht neben der Klärung von Begriffen und Debatten die alltägliche Erfahrung von Globalisierung im Vordergrund. Das Lexikon ist somit ein unverzichtbarer Wegweiser in der Unübersichtlichkeit der Globalisierung und ihren Kämpfen und Debatten. Mit Beiträgen u.a. von Arjun Appadurai, Ulrich Beck, Jean und John L. Comaroff, Ulf Hannerz, Helga Nowotny, Aihwa Ong und Shalini Randeria.“

(Verlagsinformation)



Lexikon der Globalisierung  
Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll, Andre Gingrich (Hrsg.)  
Bielefeld: transcript 2011  
Reihe Global Studies  
536 Seiten

13

## Rezension

# Lexikon der Globalisierung

Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll, Andre Gingrich (Hrsg.)

**Helga Moser**

Das von Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll und Andre Gingrich herausgegebene „Lexikon der Globalisierung“ versteht sich als Orientierungshilfe für konkrete Fragen und Probleme in all jenen Bereichen, in denen Menschen in ihren eigenen beruflichen und alltäglichen Erfahrungen mit sozialen und kulturellen Dimensionen aktueller Globalisierung konfrontiert sind. Migration und Flucht zählen dabei zu den augenscheinlichsten und meist diskutierten Elementen von Globalisierung, stellen jedoch nur zwei der vielfältigen Phänomene dar. Die im Lexikon erfassten rund 150 Begriffe reichen von „Alter-Globalisierung“ (soziale Bewegungen für alternative Globalisierung) bis „Zivilisation“.

### Zur Entstehungsgeschichte

Die Kultur- und Sozialanthropologie verfügt über ein breites Leistungsspektrum im Bereich kultureller Interaktionen und Fremdverstehen sowie im globalen Erfassen komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge. Viele dieser Ergebnisse sind allerdings einem breiten LeserInnenpublikum nicht leicht zugänglich, u.a. wegen der kaum überschaubaren Zahl von Publikationen, aber auch aufgrund des wissenschaftlichen Fachjargons. Ausgangspunkt des vorliegenden Lexikonprojekts war somit das Anliegen der HerausgeberInnen, die Ergebnisse der kultur- und sozialwissenschaftlichen und insbesondere der anthropologischen Grundlagenforschung einer breiten LeserInnenschaft zugänglich zu machen. In den Entstehungsprozess selbst wurden sowohl ForscherInnen als auch PraktikerInnen einbezogen und die ersten Textentwürfe u.a. im Rahmen eines

Workshops zur Diskussion gestellt. Die TeilnehmerInnen dieses Workshops wurden als repräsentative VertreterInnen des angepeilten Zielpublikums eingeladen und kamen aus karitativen und konfessionellen Organisationen, Nichtregierungsorganisationen (NGOs), dem Medienbereich, internationalen Wirtschaftsbetrieben, kommunalen Betreuungsstellen und aus Einrichtungen von öffentlicher Sicherheit, Bildung, Entwicklungszusammenarbeit und Diplomatie. Abgeschlossen wurde die mehrjährige Entwicklungsphase des Lexikons mit einem internationalen wissenschaftlichen Workshop.

### Globalisierungs-Realismus

Inhaltlich positionieren sich die HerausgeberInnen jenseits der von ihnen mit Globalisierungsfetischismus und Globalisierungs-Negierung

benannten Auffassungen – VertreterInnen des in der Öffentlichkeit stärker wahrgenommenen Globalisierungs-Fetischismus behaupten, Globalisierung sei etwas vollständig Neues und noch nie zuvor Dagewesenes. Die ProponentInnen der Globalisierungs-Negierung analysieren die Phänomene als Fortsetzung und Kontinuität von längst Vorhandenem. Die HerausgeberInnen plädieren für einen Globalisierungs-Realismus. Sie vertreten einerseits die Meinung, dass es durch die weltweite Vorherrschaft der kapitalistischen Marktwirtschaft zu einer Reihe neuer Mechanismen und Dynamiken gekommen ist. Andererseits nehmen sie wahr, dass die heutige globalisierte Moderne an Bedingungen von Neuzeit und klassischer Moderne anknüpft und diese weiterentwickelt. Neben einer zunehmenden Vereinheitlichung, die von VertreterInnen des Globalisierungs-Fetischismus konstatiert wird, bestehe die Diversität in unterschiedlichen Bereichen fort.

Des Weiteren nehmen die HerausgeberInnen zum Gender-Mainstreaming Stellung. Geschlecht und Globalisierung soll nicht nur in einzelnen Einträgen aufgegriffen werden, sondern ist ein Querschnittsthema, auf das in allen Einträgen implizit oder explizit Bezug genommen werden soll. Für das Lexikon selbst wurde die geschlechtergerechte Schreibweise mit dem Binnen-„I“ gewählt.

## Aufbau

Nahezu 150 Stichworte fanden Eingang in das 536 Seiten starke Lexikon. Neben 102 Haupteinträgen gibt es weitere 43 Kurzeinträge. Die Haupteinträge folgen einer einheitlichen Struktur. Eine einleitende Kurzdefinition vermittelt einen raschen Überblick. Gegebenenfalls nachfolgende Schlüsselbegriffe sollen das Textverstehen erleichtern. Der Haupttext ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil „Begriffsgeschichte“ werden die Entstehung und Entwicklung des Konzepts beleuchtet. Im zweiten Teil „Diskussion“ werden detailliertere Erläuterungen gegeben, und im dritten Teil „Beobachtungen aus der Praxis“ werden die theoretischen Inhalte anhand eines Beispiels aus dem Alltag verdeutlicht. Die anschließenden Literaturangaben unterscheiden zwischen im Text zitierten Werken und darüber hinausführender Literatur.

Des Weiteren wird durch Querverweise auf andere Beiträge hingewiesen. Das Register im Schlussteil ist in ein Personen-, Sach- und ethnographisches Register unterteilt. Im AutorInnenverzeichnis informieren Kurzlebensläufe über die Arbeitsschwerpunkte der jeweiligen AutorInnen.

## Bewertung

Die in praktischen Arbeitsfeldern tätigen Personen – u.a. in der (Erwachsenen-)Bildung – benötigen oftmals einen raschen Überblick über Begriffe und Konzepte, wenn in der täglichen Arbeit Probleme und Fragen auftauchen. Allerdings bleibt häufig nicht genügend Zeit für eine intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Forschungsarbeiten und Diskursen. Beziehungsweise sind diese für ein Publikum außerhalb der Forschung oftmals nicht zugänglich. Aber auch für WissenschaftlerInnen und Studierende ist es von Interesse, Einblicke in Konzepte aus anderen Disziplinen zu erhalten. Öfters werden in einem ersten Schritt Wikipedia oder andere Online-Lexika konsultiert. Obwohl vielen die Problematik der ungenügenden Absicherung von Wikipedia-Einträgen bewusst ist, wird doch darauf zurückgegriffen, um einen schnellen Überblick oder eine Begriffsklärung zu erhalten. Für Begriffe aus dem Themenfeld Globalisierung ist dies künftig nicht mehr notwendig. Das Lexikon stellt eine hervorragende Quelle dar, um Ein- und Überblicke zu Dimensionen der sozialen und kulturellen Globalisierung zu erhalten.

Der Band zeichnet sich einerseits durch die gute Strukturierung der Beiträge, andererseits durch die Auswahl an AutorInnen aus, die ausgewiesene ExpertInnen in den jeweiligen Disziplinen bzw. Themenfeldern sind und somit einen fundierten Einblick in die jeweilige Thematik liefern. Das sicherlich nicht einfache Unterfangen, komplexe Zusammenhänge in wenigen Absätzen kurz, prägnant und verständlich darzustellen, haben sie hervorragend erfüllt. Durch Querverweise in den Einträgen wird darüber hinaus auf benachbarte Begriffe oder Zusammenhänge verwiesen. Die „Beobachtungen aus der Praxis“ verdeutlichen mit Beispielen aus dem konkreten Alltag, die weltweit gestreut sind und somit eine eurozentristische Ausrichtung vermeiden,

die theoretischen Ausführungen. So wird das Stichwort „Alter-Globalisierung“ anhand der Biographie eines serbischen Aktivisten anschaulich gemacht. Die Einträge stellen somit eine Verbindung von praktischen Erfahrungen der Gegenwart, abstrakten Zusammenhängen und historischen Voraussetzungen dar.

Die 117 AutorInnen kommen aus fünf verschiedenen Kontinenten. Die von den internationalen WissenschaftlerInnen in verschiedenen Sprachen verfassten Artikel wurden ins Deutsche übersetzt. Auch dadurch wurde versucht, die eurozentristische Perspektive aufzubrechen und Diskurse in und aus anderen Regionen sichtbar zu machen. Die AutorInnen stammen aus unterschiedlichen Wissensfeldern: schwerpunktmäßig aus der Sozial- und Kulturanthropologie, aber auch Beiträge aus der Soziologie, Zeitgeschichte, der Wirtschafts-, Rechts-, Politik-, Sprach-, Religions- und Islamwissenschaft fanden Eingang.

## Auswahl der Begriffe

Die Lexikoneinträge aus einer Fülle von Begriffen zu wählen, die derzeit die Diskussionen prägen, war sicherlich kein leichtes Unterfangen. Bemerkenswerterweise finden sich auch sogenannte „Unworte“ im

Lexikon. Damit bezeichnen die HerausgeberInnen Begriffe und Denkkonzepte, die in den Sozialwissenschaften als unhaltbar abgelehnt werden, sich aber im Alltagsgebrauch und in den Medien halten, wie z.B. „Kulturkreis“, ohne dass deren genaue Definitionen oder Hintergründe klar sind.

Vergeblich sucht man auf den ersten Blick im Inhaltsverzeichnis nach Begriffen wie „Migration“, „Armut“ oder „Ungleichheit“. Diese stammen zwar vor allem aus der Soziologie, sind aber dennoch wesentliche Phänomene, die die Globalisierung begleiten und prägen. Fündig wird man in einem zweiten Schritt im umfangreichen Register. Dort finden sich unter den drei erwähnten Begriffen unzählige Verweise. Durch das dreiteilige Register wird somit das Auffinden von Begriffen sehr erleichtert.

Aufgenommen wurden vor allem Stichworte, welche die sozialen und kulturellen Dimensionen von Globalisierung verdeutlichen und erklären. Diesem Umstand hätte in einem möglichen Untertitel Rechnung getragen werden können, um bei LeserInnen keine falschen Erwartungen aufkommen zu lassen. Denn wie die HerausgeberInnen ja selbst betonen, sind Globalisierungsphänomene vielschichtig und auf verschiedenen Ebenen angesiedelt.



Foto: K.K.

### Mag.ª Helga Moser

moser\_helga@yahoo.com  
+43 (0)650 2586239

Helga Moser studierte Pädagogik und Geschichte an der Universität Graz. Sie arbeitet beim Verein ZEBRA und ist dort als Assistentin der Geschäftsführung und Projektverantwortliche im Projekt „Learning Community“ tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Migration, interkulturelle und antirassistische Bildung, Differenzdiskurse und qualitative Sozialforschung. Sie war bislang in NGOs im Migrations-/Integrations- und Antirassismusbereich und in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätig und ist Lehrbeauftragte an der FH Joanneum im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit.

# Impressum/Offenlegung

## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK  
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: [www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783844807868

## Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  
Minoritenplatz 5  
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5360 St. Wolfgang

## HerausgeberInnen der Ausgabe 16, 2012

Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer (KommEnt)  
Dr. Hakan Gürses (Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

## HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)  
Dr.<sup>in</sup> Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)  
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

## Fachredaktion

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)  
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)  
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

## Online-Redaktion

Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

## Fachlektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.<sup>a</sup> Andrea Kraus

## Satz

Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter [www.creativecommons.at](http://www.creativecommons.at).

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p.A. Institut EDUCON  
Bürgergasse 8-10  
A-8010 Graz  
[redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at)  
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>