

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Umgang der Schule mit Globalisierung. Bildung oder
Kompetenzentwicklung?“

Kritische Betrachtung und Vergleich der Konzepte Globalen Lernens
hinsichtlich der Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen.

verfasst von / submitted by

Marina Lovrinovic, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, M.A.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Einleitung	6
Problemaufriss.....	6
Pädagogischer Zugang	7
Transzendentalphilosophisch- normative Pädagogik	7
Kritisch-skeptische Pädagogik.....	9
Forschungsvorhaben	11
Fragestellung.....	11
Aufbau der Arbeit.....	12
Bildungswissenschaftliche Relevanz	13
Ziele und Grenzen des Vorhabens	14
1. Methodisches Vorgehen und Terminologie	15
Hermeneutik	15
Interkulturalität und Interkulturelle Kompetenzen.....	17
Bildung und Lernen	19
Schule und Unterricht	20
2. Globales Lernen	22
Zur Entstehung	22
Inhalte.....	23
Konzepte	24
Interkulturelles Lernen	25
Zur Entstehung	25
Rahmenbedingungen	27
Inhalte und Ansätze	28
Zugänge	30

Ziele.....	32
Kritik.....	33
Cosmopolitan Education.....	34
Entstehung	34
Inhalte.....	37
3. Die transzendental-kritisch - skeptische Pädagogik.....	39
Zur Entstehung	40
Pädagogische Praxis	42
Haltung durch Unterricht und Erziehung.....	42
Bildung durch Wissenserwerb	44
4. Kritische Analyse	47
Die Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen innerhalb unterschiedlicher Konzepte des Globalen Lernens	47
Interkulturelle Kompetenzen innerhalb des Globalen Lernens	49
Interkulturelle Kompetenzen im Interkulturellen Lernen.....	55
Interkulturelle Kompetenzen im Konzept „Cosmopolitan Education“	61
Inwiefern können Interkulturelle Kompetenzen innerhalb der Konzepte vermittelt werden?.....	64
Zusammenfassung und Analyse	64
Vom Globalen Lernen zum globalen Handeln	72
Globales Handeln als Ziel von Bildung	78
5. Resümee und Ausblick	81
Selbstreflexion und Ausblick.....	90
Literaturverzeichnis.....	93
Internetquellen.....	97
Abstract (Deutsch).....	99
Abstract (Englisch).....	99

Vorwort

Das Interesse für Globales Lernen wurde bei mir in einem meiner letzten Seminare im Masterstudiengang geweckt, wo unter anderem das Globale Lernen als ein Themenbereich im Zusammenhang mit ethischem Handeln vorgestellt wurde. Während des Master-Begleitseminars habe ich viel zu dem Thema gelesen und versucht einen kritischen Zugang zu finden, der nicht nur zeigt, was Globales Lernen kann oder verspricht, sondern auch die Grenzen aufweist, die selten innerhalb der Konzepte über das Globale Lernen genauer erläutert werden. Für den kritischen Zugang habe ich die skeptische Pädagogik gewählt und mich dabei auf Prof. Schirlbauer bezogen. Ich hatte das Glück am Anfang meines Bachelorstudiums, zwei der letzten Vorlesungen von Prof. Schirlbauer besuchen zu können und so diese Denkrichtung kennenzulernen. Ich habe die Sichtweise während meines gesamten Studiums, in meinen Seminararbeiten immer wieder eingenommen. Gleichzeitig hatte ich den Schwerpunkt „Lehren und Lernen“ von Beginn an fokussiert und in meiner Masterarbeit nun beide vereint.

Ich danke daher meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann für die Ermöglichung dieser Arbeit, für seine Anregungen, Ermutigungen und Hilfestellungen. Außerdem danke ich meinen Eltern, die auf diesem, länger als geplanten, Weg viel Geduld bewiesen haben und mir ermutigend zur Seite standen. Mein Dank gilt außerdem meinem Partner, der immer an mich geglaubt hat, meinen Arbeitskolleginnen, die mich motiviert und zeitlich unterstützt haben, meinen Freunden und Freundinnen als auch StudienkollegInnen für die Korrekturen und anregenden Diskussionen, die mein Schreiben bereichert haben.

Einleitung

Die vorliegende Arbeit versucht einen neuen Blickwinkel auf das Globale Lernen im Unterricht zu erzeugen. Es gibt sehr viele Vorschläge dazu, wie Globales Lernen in der Schule praktisch aussehen könnte, allerdings kaum Kritik und wenige empirische Untersuchungen. Die unterschiedlichen Konzepte Globalen Lernens zählen ihre jeweiligen Ziele und gewünschten Kompetenzen auf, sie hinterfragen allerdings nicht, ob diese überhaupt erlernt werden können, innerhalb von Schule und Unterricht.

Weder gibt es ausreichend empirische Untersuchungen zu den Wirkungen von Globalem Lernen bei SchülerInnen, dort wo mit Projekten oder Unterrichtsprinzipien dazu gearbeitet wurde, noch gibt es Kritik anhand von theoretischen Auseinandersetzungen. Ich habe für diese Arbeit einen theoretischen Zugang gewählt und werde erkenntnistheoretisch die Möglichkeiten Globales Lernen zu lernen, diskutieren.

Problemaufriss

Der Begriff „Globales Lernen“ hatte seine erste Verwendung im deutschsprachigen Raum, in den 1990er Jahren in einem programmatischen Papier des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“.

Der Erziehung und Bildung wurde eine zentrale Rolle bei der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft zugeschrieben. Der Blick richtet sich stärker als zuvor auf das lernende Subjekt und gleichzeitig wurde die Verbindung zwischen lokalen Handlungen und globalen Strukturen thematisiert. Es sollten nun weniger Probleme des Südens fokussiert werden, stattdessen wurde der Fokus auf die Bildung im Norden gerichtet, wobei der Bezugspunkt der Auseinandersetzungen, die Wahrnehmung und Gestaltung der weltweiten Beziehungen und Entwicklungen wurde.

Aus dem Globalen Lernen haben sich im Laufe der Jahre weitere Richtungen entwickelt, die ihren Schwerpunkt jeweils auf einem bestimmten globalen Thema hatten, hierunter fallen z.B. die „Ausländerpädagogik“, die später zum Interkulturellen Lernen wurde, die Friedenspädagogik, die Menschenrechtspädagogik, die Entwicklungspäda-

gogik, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, „Citizenship Education“ und die „Cosmopolitan Education“.

In dieser Arbeit möchte ich den Fokus auf die Konzepte des Globalen Lernens, des Interkulturellen Lernens und der „Cosmopolitan Education“ legen und ihre Zugänge zur Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen, kritisch betrachten.

Pädagogischer Zugang

Als Ausgangspunkt für die Diskussionen möchte ich den Blickwinkel der skeptischen Pädagogik einnehmen, die ihre Wurzeln in der transzendentalphilosophischen Pädagogik hat. Dabei möchte ich mich vor allem auf den Bildungswissenschaftler Alfred Schirlbauer und seine Auseinandersetzungen zum Unterricht, beziehen. Alfred Petzelt wird in der vorliegenden Arbeit als Vertreter der transzendental-philosophisch normativen Pädagogik herangezogen werden. Petzelt war deutscher Pädagoge und hat den pädagogischen Neukantianismus bzw. den prinzipienpädagogischen Denkansatz durch seinen Lehrer kennengelernt und weiterentwickelt (vgl. Petzelt, 2003, S. 277).

Transzendentalphilosophisch- normative Pädagogik

Der Kern dieser Pädagogik ist Alfred Petzelts Lehre vom Ich, unter Rückgriff auf Immanuel Kant. Das Ich als Aktivitätszentrum oder als Subjekt ist aktiv, es macht sich selbst und erleidet nichts bloß, es bestimmt sich aus Anlass von Erziehung und Unterricht. Pädagogische Probleme sind solche des Ich, es können hier keine kausalen Verhältnisse angesetzt werden (vgl. Schirlbauer, 1996, S. 190). Das Ich folgt nicht bloß seinen Trieben, es weiß um sie und kann bewerten, dazu Stellung nehmen. In diesem Konzept muss in Unterricht und Erziehung, die Würde der Person als freies und vernünftiges Wesen, gewahrt werden. Der Educandus soll eine achtende dialogische Form des Umgangs erfahren, nur so kann das Ziel der Ausbildung von Persönlichkeit erreicht werden (vgl. ebd., S. 190f). Der Pädagogische Dialog erfolgt über den Umweg der Vernunft, mit Hilfe von Argumenten und Beweisen. Denn das Ich als Subjekt ist „gerichtet auf Wahrheit, und das Erlebnis von Wahrheit ist gebunden an Gründe und deren Einsichtigkeit“ (Schirlbauer, 1996, S. 191). Der Pädagoge, der nach diesem Konzept erzieht, bedient sich der Gesprächsform und der Argumentation. Die Kinder

und Jugendlichen sollen lernen dem Kategorischen Imperativ zu genügen, deshalb müssen auch die praktisch-pädagogischen Maßnahmen selbst dem Sittengesetz entsprechen und der Kultur und Freiheit dienlich sein. Das bedeutet, der Wille soll zur Freiheit angeleitet werden, und frei ist er erst dann, wenn er seine Maximen dem Sittengesetz unterstellt und nicht bloß tut, was Neigungen und Triebe bekunden. Erziehungspraxis ist hier also nichts anderes als Anleitung der praktischen Vernunft in der Erziehung und diese entspricht im Unterricht der Anleitung der theoretischen Vernunft (vgl. ebd., S. 192). Ein Lehrer oder eine Lehrerin, die in dieser Pädagogik unterrichten, erreichen ihre Ziele nur, wenn die Lehre im Modus des Begründens und Argumentierens stattfindet. Der oder die Lernende kann nur „Für-Wahr-Halten“ (ebd., S. 192), wenn das Wissen im Unterricht, das ihm oder ihr geboten wird, in der Weise des Begründens vermittelt wird (vgl. ebd., S. 193).

Die Wahrheit ist in dieser Pädagogik die Objektivität, sie ist das Prinzip von Lehre und Unterricht. Als Wissen gilt nur das, was von jeder Person denkend nachvollzogen und demgemäß akzeptiert werden können müsste, sofern Verstand vorausgesetzt wird. Die Gründe des Für-Wahr-Haltens dürfen nicht im Subjekt, also in seinen Neigungen und Interessen liegen, sondern müssen an objektive Momente gebunden sein (vgl. ebd., S. 193). Petzelt vergleicht hier die Überredung mit der Überzeugung.

Schirlbauer betont, dass diese Pädagogik ihre Ethik im Respekt vor dem Subjekt, also vor dem Educandus hat und alle Gewaltmittel und psychotechnischen Mittel, wie z.B. Werbung und Propaganda ablehnt. Diese Pädagogik ist dialogisch, weil zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ausschließlich der Verbindlichkeitsanspruch der Wahrheit herrscht.

Kritik wurde dieser Pädagogik von politisierender Seite gegeben, da sie Kinder und Jugendliche nicht auf gesellschaftlich gegebene Praxis und deren geltende Weltanschauung vorbereitet. Sie distanziert sich, so Schirlbauer von jeglicher material bestimmter Ethik und konkret gewordener zeithafter Gesinnungen und Tugendkataloge (vgl. ebd., S. 194). Das leitende Problem dieser Pädagogik, ist jenes der Geltung, welche sich als dialogisch erweist, so kann sie nie Handlanger des Staates, einer

Weltanschauung oder einer politischen Kraft sein. Sie ist a-politisch, sie setzt sich in Differenz zu jedem politischen Willen, zu Ideologie und Zeitgeist (vgl. ebd., S. 195).

Diese Pädagogik kritisiert jegliche Menschenbilder, es gibt keine Erziehungsziele im Sinne konstruierter Menschlichkeitstypen.

Kritisch-skeptische Pädagogik

Die vorliegende Arbeit kritisiert das Globale Lernen aus der skeptischen Pädagogik und bezieht sich dabei auf Schirlbauer. Für den Skeptiker ist der Sinn des Pädagogischen, die Grundlagen der Einheit zwischen Erziehung und Unterricht, hinter allem Zeitlichen, Kulturellen fragwürdig.

Der skeptische Theoretiker der Pädagogik ist weder für bestimmte pädagogische Konzepte, noch gegen sie. Der Skeptiker sucht auch nicht nach pädagogischen Konzepten, die nach einer Generallinie fragen. Er geht keine Bindungen an pädagogische Meinungen ein und damit an politische Präferenzen, noch an Normen oder Begriffe. Er beobachtet, welche Argumente Streitpartner in ihrer zeithaften Konkretion von Erziehung, anführen (vgl. Schirlbauer, 1996, S. 199). Schirlbauer meint, der Skeptiker schaut „wovon die als gültig reklamierten Argumente für pädagogische Maßnahmen, für pädagogische Reformen bzw. Reformstillstand, aber auch für erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse abhängen“ (Schirlbauer, 1996, S. 200).

Die Skepsis in der Pädagogik greift nicht parteinehmend in Streitigkeiten ein, sie übernimmt auch nicht die Rolle des Schiedsrichters. Sie sieht ihre Aufgabe im negativen, ihr Ertrag ist theoretisch. Sie gibt keine praktischen Handlungsanweisungen und bietet auch keine Kriterien oder Richtungsanweisungen. Die skeptische Pädagogik besorgt das Geschäft, das ohne sie unerledigt bliebe, jenes des Denkens (vgl. ebd., S. 201f).

Spannend ist der skeptische Zugang zu diesem Thema gerade deshalb, weil die Positionierung weder für noch gegen ein Konzept des Globalen Lernens, ist. Es gibt ausreichend Argumente dafür sich mit Globalisierung innerhalb der Schule zu beschäftigen und auch mit SchülerInnen aktiv Themenbereiche daraus zu erarbeiten um globales Denken zu lernen. Gleichzeitig lässt sich kaum festmachen, inwiefern diese Beschäftigung und die gezielten Aktivitäten tatsächlich einen anderen

Denkprozess hervorbringen, als es der „gewöhnliche“ Geschichts- oder Geografieunterricht bereits tun. Bedarf es wirklich eines eigenen Konzeptes des Globalen Lernens, um global denken und handeln zu lernen?

Im Unterschied zur normativen Pädagogik klärt die skeptische bloß auf und zeigt, womit wir es zu tun haben, sie verweist auf das worauf wir uns schon immer eingelassen haben, wenn wir einer Sache Gültigkeit zugesprochen haben oder einer Handlungsvariante den Vorzug gaben (vgl. ebd., S. 202). Die normative Pädagogik hingegen ist praktisch, sie thematisiert pädagogische Probleme vom Standort des Praktikers aus. Die Wahrheit ist in der transzendental-philosophischen Pädagogik leitend (vgl. ebd., S. 203).

Für die Praxis bedeutet dies, dass z.B. eine Erziehung zum Skeptizismus in dogmatischer Ausrichtung dem Sinn von Skepsis selbst widerspräche. Skeptiker sind nicht grundsätzlich skeptisch und halten sich in den meisten alltäglichen Dingen an das Übliche, da das Leben zu kurz ist, um jedes jederzeit der skeptischen Analyse zu unterziehen (vgl. ebd., S. 204). Der Einsatz ergibt sich meist situativ und nicht notwendig und immer. Für einen skeptischen Lehrer bedeutet das, dass seine Neigungen eher dem Unterricht und Vermittlungsproblemen von sachhaltigem Wissen gelten. Der Skeptiker als pädagogischer Praktiker widmet sich nicht dem Aufbau eines Weltbildes bei Kindern, dies geschieht von selbst. Er, so Schirlbauer, hat eine reduzierte Haltung gegenüber Erziehung, also Einstellungsformierung und hat seine anvisierten Einstellungen in denen für Lernen und dem Aufkommen von Nachdenklichkeit wesentlichen Tugenden. Diese Tugenden werden nie das ganze Leben der Kinder und Jugendlichen in Beschlag nehmen, sondern sind nur situativ (vgl. ebd., S. 205). „Erzieherisch – so kann man wahrscheinlich sagen – wird der der Skepsis zugeneigte Praktiker gelassener werden. In puncto sachlicher Genauigkeit, nüchterner Beurteilungsfähigkeit von sachlichen Problemstellungen allerdings eher unnachgiebiger“ (Schirlbauer, 1996, S. 205). Er wird dazu neigen die Sinn-, Wert-, und Lebensprobleme zu versachlichen und theoretisch distanzierbar zu machen (vgl. ebd., S. 206).

Zum Globalen Lernen selbst äußert sich Alfred Schirlbauer in keinem seiner Werke, es findet nicht einmal eine Erwähnung dessen statt. Allerdings würde er das Globale

Lernen und seine Konzepte, genauso für eine moderne Unterrichtserscheinung halten, die keines eigenen Unterrichtsfaches bedarf und deren Kompetenzen (Denken in Zusammenhängen, Kritisches Beurteilen, Vorausschauendes Denken, Kommunikation und Teamarbeit, Handlungsspielräume erkennen¹⁾) sowieso schon im Lehrplan enthalten sind und sich durch Bildung im humanistischen Sinne, erst entwickeln können.

Forschungsvorhaben

Die Sichtweise der skeptischen Pädagogik wird von mir im Rahmen meines Forschungsvorhabens als Analyseperspektive eingesetzt. Den Bereich, den ich dabei in den Blick nehmen möchte, bezeichne ich mit „Globalem Lernen“, wobei hier Globales Lernen auch für die Konzepte des Interkulturellen Lernens und der Cosmopolitan Education steht, die erst im Verlauf der Arbeit differenziert werden.

Das Hauptinteresse dieser Arbeit liegt in einer kritischen Analyse der Unterrichtsformen und Lerninhalte der Interkulturellen Kompetenzen in den Konzepten des Globalen Lernens, des Interkulturellen Lernens und der Cosmopolitan Education.

Fragestellung

Folgende Hauptfrage leitet dabei das Vorgehen:

Inwiefern werden in den Konzepten: „Globales Lernen“, „Interkulturelles Lernen“ und „Cosmopolitan Education“ Interkulturelle Kompetenzen vermittelt?

Ich werde versuchen die Frage zu beantworten, indem ich in einem ersten Schritt die gewählten Konzepte: Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Cosmopolitan Education aus unterschiedlichen aktuellen Textquellen zusammenfasse, ihre Bedeutung

¹ Die Kompetenzen werden im Leitfaden zum Globalen Lernen „Stiftung Bildung und Entwicklung 2010“ der Schweizer Plattform [education21](http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/resources/2011_Gesamter_Leitfaden.pdf) genannt (http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/resources/2011_Gesamter_Leitfaden.pdf), welche sich dabei auf den Orientierungsrahmen der deutschen Plattform www.globaleslernen.de bezieht.

herausarbeite und sie auf ihren Zugang zur Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen untersuche.

Im weiteren Vorgehen werde ich der gestellten Frage nach der Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen innerhalb der einzelnen Konzepte nachgehen, die sich entweder explizit oder implizit in den Texten finden und aufgezeigt werden sollen. Dabei wird skeptisch analysiert, inwiefern die vorgeschlagenen Inhalte und Methoden zur Erreichung dieser Kompetenzen zielführend und notwendig sind. Anschließend werde ich meine Erkenntnisse zusammenfassen und der Frage nachgehen, wie das Wissen zum globalen Handeln erworben werden kann bzw. inwiefern Globales Lernen gelernt werden kann? Globales Lernen soll unter anderem Handlungskompetenzen vermitteln und versteht sich als Verantwortung übernehmen für das eigene Handeln und die daraus entstehenden Folgen. Wie kann Globales Lernen also innerhalb der Schule sinnvoll stattfinden und was muss dafür gelehrt werden?

Aufbau der Arbeit

Dem Forschungsinteresse entsprechend gliedert sich die Arbeit wie folgt: Zunächst kläre ich in Kapitel 1 die methodischen Voraussetzungen und stelle kurz vor, wie die Bearbeitung der Texte mittels kritischer Analyse angegangen wird. Weiters sollen problematische und für die Arbeit relevante Begriffe thematisiert werden. Im folgenden zweiten Kapitel werden die Konzepte „Globales Lernen“ – „Interkulturelles Lernen“ – „Cosmopolitan Education“ vorgestellt. Ich werde die historische Entwicklung der einzelnen Konzepte aufzeigen und ihre Traditionslinien vorstellen. Um das Anliegen der einzelnen Konzepte und ihre Zusammenhänge zu verstehen und im Weiteren daraus die Kompetenzen zu erfassen, werde ich die Inhalte, die ich in unterschiedlichen Texten dazu gefunden habe, zusammenfassen. Kapitel 3 befasst sich eingehender mit der Skeptischen Pädagogik, ihren Vertretern, der Entstehungsgeschichte und ihren Zugängen zu Unterricht und Lernen. Um im Weiteren die Analyse zu ermöglichen, wird im vierten Kapitel der Fokus auf die Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen aus Sicht der jeweiligen Konzepte, präsentiert. Daraufhin folgt die eigentliche Analyse meiner Arbeit.

Abschließend resümiere ich in der Conclusio die Ergebnisse der verschiedenen Kapitel

unter Bezugnahme auf die Ausgangsfrage und gebe einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

Bildungswissenschaftliche Relevanz

„Globales Lernen“ erfuhr in den letzten Jahren einen Aufschwung, indem z.B. Datenbanken, Handbücher, Plattformen, Leitfäden und Netzwerke entstanden sind. Die Bedeutung hat in der pädagogischen Praxis zugenommen allerdings in der bildungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Reflexion nur einen marginalen Platz eingenommen. Warum sich die Bildungswissenschaft allerdings vermehrt mit dem Globalisierungsprozess beschäftigen sollte, beschreibt Seitz. Er meint, dass die heranwachsende Generation in dieser Lebenswelt der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aufwächst, was die Erziehungswirklichkeit beeinflusst. Weiters übt der Globalisierungsprozess durch globale Wettbewerbe auf nationalen Organisationsformen von Bildungsprozessen, Anpassungsdruck aus. Die Bildungsstandorte passen sich den Anforderungen internationaler Konkurrenz an, weshalb sich Curricula und Ausbildungsstrukturen in Bildungsinstitutionen verändern. Es herrscht aufgrund der wachsenden Kluft von Arm und Reich eine globale Entwicklungskrise, die Seitz als eine Lern- und Erziehungskrise interpretiert (vgl. Seitz, 2004, S. 18f). „Die Reproduktion jener Denk- und Verhaltensmuster, die die globalen Überlebensprobleme mit hervorbringen [...], dürfte hauptsächlich über latente und funktionale Lernprozesse verlaufen“ (Seitz, 2004, S. 19). Seitz ist der Meinung, dass die Pädagogik ihren Beitrag zur Lösung der Folgeprobleme von Globalisierung leisten muss, da nur die breite Öffentlichkeit und das Humankapital in der Lage sind diese zu bewältigen (vgl. ebd., S. 19). Ich stimme Seitz darin zu, dass Globalisierungsprozesse stattfinden und alle Menschen davon betroffen sind, weshalb sich auch schlussendlich die Bildungswissenschaft nicht dessen entziehen kann. Auch seiner abschließenden Bemerkung, dass das Humankapital und die Teilhabe der breiten Öffentlichkeit für die Lösung der durch Globalisierung entstandenen Probleme, notwendig sind, kann ich nicht widersprechen. Jedoch bin ich der Meinung, dass sich die Pädagogik schon längst mit all diesen Themen, die hier genannt wurden, beschäftigt, allerdings nicht unter dem Begriff des „Globalen Lernens“. Das „Globale Lernen“ steht hier als Terminus für etwas, dass einmal „Ausländerpädagogik“, „Entwick-

lungspädagogik“ oder „Menschenrechtspädagogik“ genannt wurde, also eine Erscheinung, die wir in den letzten Jahrzehnten in verschiedenen Fassungen verhüllt, immer wieder finden. Die Pädagogik hat sich schon längst der Globalisierung angepasst, ohne sich dessen überhaupt bewusst zu sein und entdeckt die Nachwirkungen gerade, aufgrund der Thematisierung der Sache. Gerade deshalb wäre es wichtig für die Bildungswissenschaft reflexiv an das Thema heranzugehen und sich selbst und die eigene Position innerhalb der Globalisierung zu hinterfragen.

Die bereits vorhandene Theorie zu Globalem Lernen beschränkt sich auf einige überschaubare Werke, die in der vorliegenden Arbeit größtenteils herangezogen wurden und sich entweder an systemtheoretischen oder handlungstheoretischen Ansätzen orientieren, sowie Überlegungen zu weiteren, neuen Konzepten des Globalen Lernens anstellen. Ich möchte mich in der vorliegenden Arbeit an einer kritischen Herangehensweise versuchen und möglicherweise einen anderen Zugang zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Globalem Lernen, aufzeigen. Ich hoffe die Arbeit kann als eine Ergänzung zum bereits vorhandenen Material kritischer Auseinandersetzungen hinzugezählt werden, wobei der Zugang der skeptischen Pädagogik hierfür mir als ein sehr brauchbarer erscheint, da ich das Globale Lernen nicht für zwecklos erachte, aber darauf hinweisen möchte, dass die Pädagogik vielleicht schon eine vergessene Lösung für die Folgeprobleme von Globalisierungsprozessen hat.

Ziele und Grenzen des Vorhabens

Die Arbeit soll keine Antwort im Sinne eines „es ist möglich“ oder „nicht möglich“ geben oder „bessere“ Ideen vorschlagen. Sie soll viel eher die fehlenden Kritikpunkte innerhalb dieses Konzeptes aufzeigen und Denkanstöße anregen, um neue Wege zu bereiten. In einem weiteren Schritt, ließen sich dann im Problemfeld dieser Arbeit neue Ideen der Umsetzung finden oder das bestehende Konzept des „Globalen Lernens“ innerhalb von Schule, neu definieren.

1. Methodisches Vorgehen und Terminologie

In dieser Arbeit soll eine kritische Analyse stattfinden. Um dies zu begründen und darzustellen, was hierunter verstanden und wie dabei vorgegangen wird, beschäftigt sich dieses Kapitel mit den Aspekten hermeneutischer Wissenschaft, im Zusammenhang mit dem Vorhaben der Arbeit. Dabei sollen auch zentrale Begriffsverwendungen thematisiert werden und dabei der Umgang mit den Begriffen ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ transparent gemacht werden.

Der Gegenstand meiner Analyse die Kompetenzvermittlung im Globalen Lernen wird wissenschaftlich untersucht und im Detail behandelt. Die Untersuchung zeichnet sich durch eine forschende bzw. kritisch-hermeneutische Herangehensweise aus.

Hermeneutik

Das Wort Hermeneutik geht etymologisch auf das griechische Wort hermeneutiké zurück und bedeutet die Kunst der Auslegung von Texten, das entsprechende Verb dazu ist hermeneuein und bedeutet so viel wie erklären (vgl. Kron, 1999, S. 208).

Die zetetische oder forschende Hermeneutik gehört zur Strömung der philosophisch-historischen Hermeneutik und ist in der vorliegenden Arbeit die bevorzugte Herangehensweise. Dabei wird allen sprachlichen und zeichenhaften Dokumenten ein überzeitlicher Sinn unterstellt, der als ein Seiendes angesehen wird (vgl. ebd., S. 209). Der Inhalt der Hermeneutik ist, den Verstehensvorgang zu untersuchen und zu strukturieren. Das Verstehen als zentraler Begriff der Hermeneutik steht dem Erklären gegenüber, meint Dilthey. Er spricht davon, dass wir das Seelenleben verstehen, während wir die Natur erklären (vgl. Danner, 2006, S. 38). Der wesentliche Unterschied zum Erklären liegt beim Verstehen darin, „dass wir es dabei mit Dingen und Vorgängen zu tun haben, die noch etwas anderes bedeuten.“ (Danner, 2006, S. 38). Das Verstehen ist somit „das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung“ (Danner, 2006, S. 39). Es geht beim Verstehen also darum, was jemand tut oder als was uns das Tun erscheint und nicht darum, warum jemand etwas tut. Die Warum-Frage beantwortet uns das Erklären, indem wir nach Ursachen und Gründen suchen (vgl. ebd., S. 41f).

Das Verstehen besteht aus drei Strukturmomenten: dem Wahrnehmen von etwas sinnlichem – diese Wahrnehmung als etwas Menschliches erkennen – und die Bedeutung des Sinnes dieses Menschlichen verstehen (vgl. ebd., S. 41). Durch Zeichen, die uns von außen sinnlich gegeben sind, erkennen wir ein Inneres, so beschrieb Dilthey das Verstehen.

Die hermeneutische Interpretation, also die wissenschaftliche und in dieser Arbeit verwendete, setzt dort an, wo größere Zusammenhänge erfragt werden können, also beim höheren Verstehen. Dieses hermeneutische Auslegen kann durch eine Kreisbewegung beschrieben werden, den „hermeneutischen Zirkel“. Um einen Text verstehen zu können, wird von einem Vorverständnis ausgegangen. Durch die Aneignung des Textes wird dieses Vorverständnis erweitert und korrigiert, es kommt zu einem erweiterten Vorverständnis, welches wiederum zu einem erweiterten Textverständnis führt (vgl. ebd., S. 60-67). Es handelt sich hierbei nicht um eine geschlossene Kreisbewegung, das heißt, der Vorgang ist immer fortlaufend und wird deshalb hermeneutische Spirale genannt. Von höherem Verstehen sprechen wir dabei, wenn die Überwindung der anfänglichen hermeneutischen Differenz zwischen dem Verstehendem und dem vom Autor Gesagtem stattfindet.

Das Globale Lernen ist in der vorliegenden Arbeit der Gegenstand, den ich analysieren, interpretieren und damit verstehen möchte, genauer, seine Kompetenzvermittlung. Die Texte über das Globale Lernen stellen also das Gesagte dar, dessen Sinn interpretiert werden muss. Der Fokus dieser Arbeit wurde auf die Interkulturellen Kompetenzen gelegt, diese werden innerhalb der auserwählten Texte jedoch nicht immer explizit dargelegt. Somit habe ich ein gewisses Vorverständnis bzw. eine Annahme über den Gegenstand innerhalb der auserwählten Konzepte. Ich habe die Konzepte: „Globales Lernen“, „Interkulturelles Lernen“ und „Cosmopolitan Education“ aufgrund dieses Vorverständnisses gewählt. Ich wusste sehr bald, dass ich mich mit dem Inhaltsfeld der Interkulturalität befassen möchte und habe die passenden Konzepte Globalen Lernens dafür gesucht. Das Globale Lernen wurde deshalb gewählt, weil es auch Überbegriff und das eigentliche Thema ist. Dem Interkulturellen Lernen möchte ich mich auch widmen, weil der Name „Interkulturell“ schon darauf hinweist, dass dieses Konzept sich auf Interkulturalität bezieht. Die Cosmopolitan Education oder auch Weltbürgererziehung im Deut-

schen, muss sich ebenfalls stark mit interkulturellen Feldern auseinandersetzen, da es hier um die Erziehung zu Weltbürgern geht, so mein Vorverständnis und alle Kulturen vereint betrachtet werden müssten. Da ich nicht zu jedem Konzept einen expliziten Text über die Interkulturellen Kompetenzen gefunden habe, habe ich mehrere Texte zu jeweils einem Konzept zusammengefasst und daraus die wichtigen Passagen zu Interkulturalität herausgehoben. Ich werde die Texte hermeneutisch betrachten und nach Hinweisen zur Interkulturalität durchsuchen und die dafür definierten Ziele herausarbeiten. Dies ermöglicht mir auf die geforderten interkulturellen Kompetenzen zu schließen und im Weiteren auch darauf wie jene vermittelt werden sollen. Meine Analyseperspektive wird darauffolgend durch die Texte Alfred Schirlbauers ausgearbeitet. Das weitere Vorgehen ist am besten mit dem hermeneutischen Zirkel zu beschreiben, denn nun werden die Interkulturellen Kompetenzen mit meinem Vorverständnis der transzendental skeptischen Pädagogik, explizit zusammengebracht. Damit kommen nun die von mir gestellten Fragen in den Blick. Durch die gewonnene Erfahrung der Interpretation der Texte wird nun mein Vorverständnis und meine Analyseperspektive in Frage gestellt und dabei möglicherweise verändert oder ergänzt. In der abschließenden Reflexion wird dieser Vorgang noch einmal erörtert und seine Grenzen als auch Ergebnisse aufgezeigt.

Interkulturalität und Interkulturelle Kompetenzen

Globales Lernen beschäftigt sich mit den zentralen Inhaltsfeldern Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden, welche sich durch weitere Lerninhalte kennzeichnen. Diese Arbeit wird ihren Fokus auf dem Inhaltsfeld der Interkulturalität haben und daraus die Interkulturellen Kompetenzen im Globalen Lernen analysieren.

Als interkulturell versteht Yousefi „...einen Raum, in dem ein Austauschprozess stattfindet, durch den Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund miteinander in Kontakt treten.“ (Yousefi & Braun, 2011, S. 29). Um diesen Kontakt auf eine bereichernde Art aufzubauen, braucht es Kompetenzen, die von der Interkulturalität aufgezeigt werden.

Interkulturalität bezeichnet eine Theorie und Praxis, „...die sich mit dem historischen und gegenwärtigen Verhältnis aller Kulturen und der Menschen als deren Träger auf der

Grundlage ihrer völligen Gleichwertigkeit beschäftigt. Sie ist eine wissenschaftliche Disziplin, sofern sie diese Theorie und Praxis methodisch untersucht“ (Yousefi & Braun, 2011, S. 29). Wenn Kultur im Zusammenhang von Interkulturalität betrachtet wird, dann wird diese als ein dynamisch-veränderbares Sinn- und Orientierungssystem mit offenen Grenzen, verstanden (vgl. ebd., S. 29). Die Interkulturalität als Disziplin erstrebt einen kritisch-argumentativen Dialog zwischen unterschiedlichen Denkstrukturen und Weltanschauungen in verschiedenen kulturellen Kontexten (vgl. ebd., S.30). Sie will einen Paradigmenwechsel und eine Bewusstseinsweiterung im Begegnen der Individuen in allen kulturellen Kontexten erreichen. Interkulturalität vollzieht sich durch Dialoge innerhalb von Kulturen und Traditionen (vgl. ebd., S.30f). Kulturelle Bildung und das Wissen um die eigenen Traditionen stellen eine grundsätzliche Voraussetzung der Interkulturalität dar. Es bedeutet Differenzen zu kennen und zu pflegen, ohne die historischen und anthropologischen Gemeinsamkeiten aus den Augen zu verlieren (vgl. Yousefi, 2010, S. 36).

Innerhalb der Modelle des Globalen Lernens finden sich immer wieder Kompetenzkataloge, die gewisse Schlüsselkompetenzen auflisten, welche laut diesen Modellen notwendig sind, um global denken und handeln zu können. Darunter findet sich auch die interkulturelle Kompetenz, die als eine universelle Schlüsselkompetenz gilt. Grieser versucht den Terminus der Interkulturellen Kompetenzen zu definieren und weist darauf hin, dass Bildung einerseits dem Selbstzweck dient und kaum einen Bezug zur beruflichen Verwertbarkeit aufweist und Qualifikation andererseits eindeutig berufsbezogen ist. Dazwischen liegt die Kompetenz, sie stellt diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, die zwischen den beiden genannten Aspekten vermitteln und diese Kluft überwinden (vgl. Grieser 2005, S. 20). Als interkulturell wird die Kompetenz bezeichnet, wenn sie „...auf die Anwendung dieser Fähigkeit auf unterschiedlichen Gebieten des menschlichen Lebens und Herbeiführung von Transformation“ (Yousefi & Braun, 2011, S. 52) abzielt. Jedoch ist es dafür notwendig fundierte Kenntnisse über die Gewohnheiten, Sitten und andere anthropologische Faktoren des anderen zu erwerben, um das gewünschte Ziel zu erreichen.

Die Interkulturelle Kompetenz ist ein Bestandteil der Interkulturellen Kommunikation und eine Fähigkeit sich Informationen und Verhaltensweisen anzueignen, die helfen sollen,

Aufgaben zu meistern oder Tätigkeiten auszuführen, die in interkulturellen Kontexten begriffen sind. Die Aneignung dieser „...Kompetenzen wird erforderlich, wenn unterschiedliche Denkformen, Handlungsmuster oder Lebensentwürfe miteinander in Berührung kommen.“ (Yousefi & Braun, 2011, S. 51).

Bildung und Lernen

Bevor ich mich im weiteren Kapitel nun dem Globalen Lernen widme, sollen vorher unter anderem die Begriffe Bildung und Lernen thematisiert werden.

Der Bildungsbegriff der vorliegenden Arbeit ist dem neuhumanistischen Bildungskonzept entnommen und geht auf Wilhelm von Humboldt zurück. Der Kerngedanke seiner Bildungsidee betrifft eine Bildung des Menschen, die nicht auf eine besondere Tätigkeit oder ein spezifisches Ziel ausgerichtet ist (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, & Wigger, 2008, S. 68). Die Bildung ist in diesem Konzept die Bestimmung des Menschen, in dessen Zentrum stehen die menschlichen Kräfte und sein Vermögen, verbunden mit der Aufgabe sie zu fördern.

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt, W.v. zit. nach Dörpinghaus, Poenitsch, & Wigger, 2008, S. 68).

Humboldt sieht den Bildungszweck des Menschen als einzigen wahren, alle anderen sind ihm untergeordnet. Jeder Mensch unterliegt Bildungsprozessen, deswegen ist es wichtig diese zu fördern, damit eine höchste und proportionierlichste Bildung für jeden Menschen möglich ist. Die Kräfte machen den Menschen in seinen Möglichkeiten, die er realisieren kann aus, sie sollen dabei zu einem Ganzen gebildet werden. Die Kräfte stehen hier für das Vermögen zu erkennen, zu handeln und zu urteilen und darauf Gegenstände herzustellen oder sie schöpferisch zu gestalten. Dabei sind von Humboldt die Kräfte des Intellekts, der Einbildung, des Empfindens und der sinnlichen Wahrnehmung gemeint (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, & Wigger, 2008, S. 69).

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, die Bildungsinhalte des Globalen Lernens zu erfassen und das Bildungsverständnis dessen zu erläutern. Ich werde hermeneutisch analysieren, ob die Bildungsidee von Humboldt in den einzelnen Konzepten auftaucht,

also ob sich aus den Bildungszielen der Interkulturellen Kompetenzen auf ein Bildungsverständnis im neuhumanistischen Sinne schließen lässt. Im Resümee werde ich meine Erkenntnisse dazu verfassen.

Der zweite zentrale Begriff ist der des Lernens. Ich verweise hier auf das Verständnis von Lernen aus der Sicht der transzendental-kritischen Pädagogik und Petzelt, der das Lernen an Gegenstände bindet. Jeder Gegenstand hat eine grundsätzliche Lernbarkeit, was ein Prinzip des Gegenstandes darstellt. Erst mit der eigenen Aktivität des Erkennens wird ernsthaft gelernt. Gelernt ist etwas erst dann, wenn man in eigenem Urteil darüber verfügt. Petzelt unterscheidet das reine Aufnehmen von Inhalten vom Erkennen oder Verstehen der Inhalte. Er meint, dass ein Akt des Lernens möglich ist, der nicht zugleich ein Akt des Erkennens ist. Hier wird das sogenannte Auswendiglernen angesprochen, bei dem Schüler Formeln exakt wiedergeben oder Reihenfolgen aufsagen können, aber es nicht schaffen sinnzusammenhängend zu denken oder das „Wissen“ anzuwenden (vgl. Petzelt, 2003, S. 14ff).

Im „Globalen Lernen“ steckt der Terminus *lernen*. Global lernen meint hier die Kenntnisse über globale Zusammenhänge zu lernen, wobei der Begriff „Globale Bildung“ möglicherweise ein besserer wäre, wenn man die Ziele des Globalen Lernens betrachtet. Lernen ist etwas aktives, ein Prozess, weshalb mit Globalem Lernen auch möglicherweise ein unendlicher Zustand gemeint ist, der kein Ende hat, weil es auch kein Ende der Globalisierung gibt und wir immer vor neuen Herausforderungen stehen werden. Lernen orientiert sich an Inhalten, wenn ich einen Inhalt erfasst habe, kann ich sagen, dass ich diesen gelernt habe. Allerdings ist „global“ kein Inhalt, sondern eine Eigenschaft und so können nur die Kompetenzen für globales Handeln oder Denken erworben werden, bzw. die einzelnen Lerninhalte, die unter das Globale Lernen fallen.

Schule und Unterricht

Wenn von Pädagogik die Rede ist, ist immer auch Unterricht und Erziehung gemeint. Beide gehören zur Pädagogik, in ihr sind sie unzertrennlich und in ihr bleiben sie unterschieden (vgl. Petzelt, 2003, S. 13). Petzelt beschreibt in seinem Text „Die Einheit von Unterricht und Erziehung“ den Unterschied sowie die Zusammengehörigkeit der beiden

Termini Unterricht und Erziehung. Die Pädagogik vereint diese beiden Begriffe in sich, da es keinen Unterricht gibt, der keinen erzieherischen Anteil fordert und keine Erziehung ohne Unterricht.

Unterricht bedeutet für Petzelt Kenntnisse erwerben und festgelegtes Wissen besitzen. Das Tun des Lehrers ist hier das „unterrichten“, das des Schülers „lernen“, somit stellt es einen Unterrichts- oder Lernprozess dar (vgl. ebd., S. 14).

Erziehung und Unterricht wenden sich mit unterschiedlichen Forderungen an ein Ich. Die grundlegende Unterscheidung besteht darin, dass sich Unterricht dem Erkenntniswert zuwendet und die Erziehung es mit sittlicher Ordnung zu tun hat. Im Ich treten Unterricht und Erziehung im pädagogischen Alltag gemeinsam auf, wo im Lernen erkannt wird, gehört auch eine Haltung dazu. Das Ich, das Akte vollzieht, wird betrachtet. Der Akt tritt bei beiden Betrachtungen auf, im Unterricht, der auf den Gegenstand gerichtet ist, ist der Akt vom Gegenstand abhängig. Die Bindung an den Gegenstand ist ein wesentlicher Moment der Betrachtung. In der Erziehung werden gleiche Akte betrachtet, die Richtung sieht vom Gegenstand ab. Das Ich bestimmt die spezifische Qualität, die Bindung an das Ich ist entscheidend. Unterricht und Erziehung sind zwei notwendige Arten der Betrachtung der Pädagogik. Petzelt definiert die Erziehung als die Betrachtung eines Gegenstandes, also die Haltung gegenüber einem Wissen (vgl. ebd., S. 17ff).

Schirlbauer betrachtet Unterricht als einen Prozess, also jene Form der Lehre, die Lebenszusammenhänge, in denen Lehrnotwendigkeiten auftauchen verlässt, um planmäßiges Lernen mehrgliedriger Lehrgehalte zu ermöglichen (vgl. Schirlbauer, 1980, S. 15).

Unterricht findet in Schulen statt, in sogenannten Bildungsinstitutionen. Somit vereint die Schule Unterricht und Erziehung, ihr unterliegen beide Aufgaben, da sie sich bedingen und nicht voneinander loszulösen sind.

2. Globales Lernen

Unter „*Globalem Lernen*“ wird ein Bildungskonzept verstanden, welches auf Herausforderungen der Globalisierungsprozesse reagieren soll. Das Globale Lernen definiert sich über Themenbereiche, die auf globale Zusammenhänge bezogen sind, wie Entwicklung, Umwelt, Migration und Frieden und unter dem Aspekt weltweiter Gerechtigkeit bearbeitet werden (vgl. Asbrand & Scheunpflug, 2005). Das Bildungskonzept fragt nach den Herausforderungen für die Bildung, die sich den Menschen in dieser globalisierten Welt stellen und zeigt die Schlüsselkompetenzen auf, die wir erlernen sollen, um angesichts der komplexen politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Entwicklungsprozesse, Orientierung zu finden (vgl. Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer, & Reitmair-Juárez, 2014, S. 34). Das Ziel ist es, den Lernenden den Erwerb von Kompetenzen für ein Leben in der Weltgesellschaft, zu ermöglichen.

Zur Entstehung

In den 1980er Jahren etabliert sich in Westdeutschland das Thema von Schulen bis hin zu Universitäten, während schon in den 1970er Jahren der Begriff „Global Education“ im anglo-amerikanischen Sprachraum entstand. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff „Globales Lernen“ 1996 durch ein programmatisches Papier des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“ eingeführt. Hier wird der Erziehung und Bildung die zentrale Rolle bei der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft, zugeschrieben. Seit der UN-Konferenz 1992 gerät der Blick immer mehr in Richtung Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit. Persönlichkeitsbildung, Bewusstseinsbildung, die Veränderung des persönlichen Lebensstils sind die Ziele ganzheitlicher Lernprozesse. Globales Lernen umfasst also die globale als auch lokale Dimension und vereint alle Begriffe wie Umwelt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik in einem Konzept. Das Ziel des Globalen Lernens ist es verantwortliches Handeln bei den Lernenden zu wecken, Perspektivübernahme und Empathie lernen, die eigene Identität und Urteilsfähigkeit zu bilden als auch Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zu gewinnen (vgl. Scheunpflug, 2012, S. 89-92).

Inhalte

Unter „Globalem Lernen“ wird die Aufarbeitung der weltweiten Vernetzung verstanden, so Forghani, bei gleichzeitigem Einsatz ganzheitlicher Lernmethoden (vgl. Forghani 2001, 99).

Um die Inhalte des Globalen Lernens darzustellen, wird hier auf Bühler verwiesen, der von vier Leitideen für Globales Lernen spricht. Die erste Leitidee sieht das Erweitern des Bildungshorizonts im Mittelpunkt. Hierbei sollen Traditionen und Weltbilder aus unterschiedlichen Perspektiven im Hinblick auf das Welt-System wahrgenommen werden. Weiters sollen sich die Lernenden mit ihrer Stellung in der Umwelt befassen und andere Menschen als Mitglieder einer Gattung mit ähnlichen Grundbedürfnissen und Problemen erkennen. Durch Partizipation sollen sie erkennen, wie Gruppen, denen sie angehören, im gesellschaftlichen System mitwirken. Die zweite Leitidee befasst sich mit der Identität, die reflektiert werden soll, um die Kommunikation zu verbessern. Dies soll mithilfe von Bildung geschehen, wobei Chancengleichheit behandelt und eine Informationsbeschaffung stattfinden soll, die Erfahrungen sammeln lässt. Diese sollen von den Lernenden analysiert, bewertet und weiter diskutiert werden. Die dritte Leitidee beschäftigt sich mit dem Lebensstil, der durch Bildung überdacht werden soll und dazu führt, dass eigenes Handeln im Hinblick auf die Gesellschaft und soziale als auch ökologische Folgen, beurteilt wird. Als letzte Leitidee, gilt es die Verbindung von lokal und global herzustellen, zu erkennen, dass lokales Handeln Einfluss auf die globale Gesellschaft haben kann. Lernende sollen Entscheidungen treffen bezüglich ihres privaten Lebens und durch die Beteiligung an sozialen und politischen Tätigkeiten Engagement zeigen.

Als Gesamtziel des Globalen Lernens gilt es, sich als Mitglied der globalen Gesellschaft zu begreifen und durch die Zusammenarbeit mit den anderen Einfluss auf Bewältigung globaler Herausforderungen auszuüben (vgl. Forghani 2001, 99ff).

Die Leitideen für Globales Lernen sind nach Bühlers Auffassung: das Erweitern des Bildungshorizonts, die Identität reflektieren, den Lebensstil überdenken und die Verbindung von global und lokal herstellen. Um diese Leitideen zu erreichen, zählt uns Bühler die Inhalte, die es dafür braucht, auf. Diese sind das Wahrnehmen von Traditionen und Weltbildern aus unterschiedlichen Perspektiven, das Erkennen ihrer Stellung in der

Umwelt, die Partizipation, die Verbesserung der Kommunikation durch Bildung, Informationsbeschaffung, Erfahrungen sammeln, eigenes Handeln beurteilen und durch Beteiligung an sozialen und politischen Tätigkeiten Engagement zeigen. Nur so kann man zu einem Mitglied der globalen Gesellschaft werden und durch die Zusammenarbeit mit anderen Einfluss auf globale Herausforderungen nehmen.

Konzepte

Hinsichtlich der Konzepte des Globalen Lernens haben sie die Gemeinsamkeit der Fokussierung auf Nord-Süd-Zusammenhänge in einer globalisierten Welt und die Integration ökologischer, entwicklungsbezogener, interkultureller, friedens- und menschenrechtspädagogischer Perspektiven in ein pädagogisches Konzept. Globales Lernen darf sich, so Neda Forghani nicht als Ausländerpädagogik oder Entwicklungspädagogik verstehen. Es will den sorgsamsten Umgang mit dem einzelnen Kind ausländischer Eltern übernehmen, ohne es dabei zu stigmatisieren. Globales Lernen versteht sich als ein Perspektivenwechsel, in der Reihe der Konzepte: Ausländerpädagogik, Entwicklungspädagogik und Interkulturelles Lernen (vgl. Forghani 2001, 99).

Konzepte des globalen Lernens unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielkategorien, also ob sie auf Inhalte ausgerichtet sind oder sich an die Lernenden wenden sollen. Ein Modell von globaler Erziehung versteht das Globale Lernen als den Erwerb von Kenntnissen über andere Nationen und Kulturen. Ein weiteres Modell ist jenes, das die Auseinandersetzung mit globalen Entwicklungen und weltweiten Problemen behandelt, hierunter ist das Globale Lernen als Unterrichtsprinzip einzuordnen. Das Individuum wird bei einem weiteren Verständnis ins Zentrum der pädagogischen Bemühungen gestellt, dabei bildet das globale Umfeld den Kontext des Lernens. Globale Erziehung wird hier als Bestrebung verstanden, die auf Änderung im Inhalt und im sozialen Kontext abzielt, um SchülerInnen zu mündigen BürgerInnen zu erziehen (vgl. ebd. 103). Also bilden andere Kulturen, Nationen, internationale Beziehungen und globale Probleme den Kontext, in dem die globale Erziehung stattfindet, der Kern bezieht sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Globale Erziehung ist somit entwicklungsorientiert, da sie auf das Wachstum der Persönlichkeit abzielt und findet in einem Orientierungs- und Bezugssystem statt. Stadler bezeichnet sie sogar als Persönlichkeitserziehung, die in

ihrem globalen Kontext begriffen wird (vgl. ebd. 104). Forghani schreibt, dass das Ziel eines erfolgreichen interkulturellen Lernens die multikulturelle Persönlichkeit ist, die einerseits in der Universalität des menschlichen Seins und andererseits in der Vielfalt kultureller Formen gründet (vgl. ebd. 105). Die multikulturelle Persönlichkeit ist psychokulturell anpassungsfähig, sie muss die eigene Kultur nicht aufgeben, weil kulturelles Wissen ein additives ist und sie kann gleichzeitig loyal zu mehreren Institutionen und Gruppen sein, als auch zur ganzen Welt (vgl. ebd. 105).

Globales Lernen bemüht sich um eine globale Weltsicht, eine Verknüpfung von global und lokal. Es soll das Denken in Zusammenhängen und Systemen gelernt werden, wobei eigene Erfahrungen der Lernenden zugelassen und gefördert werden (vgl. ebd. 102).

Interkulturelles Lernen

Dem Interkulturellen Lernen geht es um den Erwerb von Wissen zu anderen Kulturen und Gesellschaften, um das soziale Lernen zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Herkunft und um den konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz. Gleichzeitig wird das Erkennen und die Herstellung von Gemeinsamkeiten, die Reflexion und der Abbau von Vorurteilen und Rassismus, der Erwerb interkultureller sozialer Kompetenzen, der Respekt vor den Fremden und die Anerkennung und Wertschätzung ethnisch-kultureller Vielfalt, vermittelt (vgl. Nestvogel, 2012, S. 139).

Zur Entstehung

Die Interkulturelle Pädagogik ist aus einer weltbürgerlich orientierten Erwachsenenbildung vor der Zeit des Hitlerfaschismus, entstanden. Eines ihrer Hauptziele war es, die Menschen auf einen positiven Umgang mit Fremden und Fremdem vorzubereiten, um die veraltete Weltsicht durch Neugierde und Offenheit zu ersetzen (vgl. Bühler, 1996, S. 175). Das Interkulturelle Lernen versteht sich genauso wie das Globale Lernen als eine Subkategorie der Interkulturellen Pädagogik (vgl. ebd., S.179).

Der Begriff des Interkulturellen Lernens wird aus drei Strömungen hergeleitet, die nur zusammen betrachtet Antworten auf gesellschaftliche Entwicklungen anbieten können. Der Hauptstrom versteht Interkulturelles Lernen als pädagogische Reaktion auf die mul-

tikulturelle Gesellschaft Deutschlands mit dem Ziel, Erziehung und Bildung in einer und für eine sprachlich, ethnisch, national, sozial, kulturell pluralisierte demokratische Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. Nestvogel, 2012, S. 139). Das Konzept ist ein räumlich begrenztes, auf die in Deutschland lebenden Menschen verschiedener kultureller Herkunft und ebenso ein zeitlich begrenztes, auf die letzten Jahrzehnte. Dieser Hauptstrom ist aus der „Ausländerpädagogik“ entstanden, die in den 1970er Jahren die pädagogische Antwort auf die Zuwanderung der Gastarbeiter war. Sie sollte spezifische Bildungsmaßnahmen anbieten, einerseits die Anpassung der Ausländer an deutsche Bildungserfordernisse und andererseits die Rückkehr in ihre Heimatländer gewährleisten. Die ausländische Zielgruppe wurde, am deutschen Bildungs- und Gesellschaftssystem gemessen als defizitär betrachtet, deshalb sollten diese sprachlichen, sozialen und kulturellen Defizite durch kompensatorische Maßnahmen ausgeglichen werden. Diese Anpassungsanforderungen, die Ignoranz und Entwertung von Ressourcen wie die Kenntnis von mehreren Sprachen und Kulturen, die Nicht-Infragestellung des monolingualen und monokulturellen Habitus der deutschen Schulen mit einer multikulturellen Schülerschaft entfachten in den 80er und 90ern kritische Gesellschafts- und Bildungsdiskurse. Die Diskurse, die auch in anderen europäischen Ländern geführt wurden, lösten den Begriff der Ausländerpädagogik durch die Interkulturelle Pädagogik oder das Interkulturelle Lernen, ab (vgl. ebd., S. 139). Darauf kam die Forderung nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft als auch der kulturellen Gebundenheit der eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster. Die Entwicklung dieser Strömung tendiert von einer Pädagogik der Begegnung hin zu einer Pädagogik des Umgangs mit Konflikten, besonders hinsichtlich der antirassistischen und politischen Bildungsarbeit, die pädagogische und politische Forderungen miteinander verbindet. Das beschriebene Verständnis von Interkulturellem Lernen leitet sich aus den Potenzialen und Problemen des Zusammenlebens von Menschen in Deutschland mit einer Zuwanderungsgeschichte ab. Daraus ergeben sich Aktivitäten in schulischen und außerschulischen Bereichen, die immer mehr auf einer politischen und bewusst gestalteten Integrationspolitik basieren und deshalb einen konstruktiv gestalteten Umgang mit Heterogenität fordern. Kritik an diesem Verständnis gibt es hinsichtlich der Ausgrenzung von historischen Entwicklungen und Nationen übergreifenden Verflech-

tungen (vgl. ebd., S. 140). Die dritte Strömung versteht Interkulturelles Lernen als Antwort auf das Weltsystem und sieht den Begriff aus der Entwicklung des Eine-Welt-Lernens oder Globalen Lernens. Nestvogel definiert den Begriff als „Lernen von fremden Kulturen/Gesellschaften bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft“ (Nestvogel, 2012, S. 140). Die weltsystematischen Verflechtungen werden genauso wie die darin wirksamen Herrschaftsstrukturen berücksichtigt, ebenso wie die Menschen, die sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen.

Interkulturelles Lernen wird in einer weiteren Definition auch als Antwort auf ein zusammenwachsendes Europa gesehen und hat dabei die Aufgabe der Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten des kulturell wie sprachlich vielfältigen Europas. Dazu gehören die Themenbereiche Kulturraum Europa, Mehrsprachigkeit, Interkulturelles Lernen, Schüleraustausch und Europaschulen. Kritik gibt es an diesem Konzept, da es nicht vollständig ist und vergisst historische Differenzen und Konflikte innerhalb Europas zu betrachten. Weiters geht unter, dass Europa ohne seine vielfältigen Bezüge zum Rest der Welt gar nicht gedacht werden kann (vgl. ebd., S. 140).

Rahmenbedingungen

Damit Interkulturelles Lernen überhaupt stattfinden kann, braucht es gewisse Rahmenbedingungen, die eine interkulturelle Erfahrung und das Lernen daraus ermöglichen. Gabriele Khan-Svik nennt hierfür die „Interpersonelle Begegnung“, die „Interkulturelle Verständigung“ und die „Initiative der Aufnahmestaaten“ (vgl. Khan-Svik, 2008, S. 84-87).

Die erste Voraussetzung, jene der interpersonellen Begegnung ist, „dass sich Personen unterschiedlicher (kultureller) Herkunft am selben Ort befinden oder miteinander via Medien kommunizieren können bzw. Zugang zu anderskulturellen Artefakten möglich ist“ (Khan-Svik, 2008, S. 84). Durch die interpersonelle Begegnung ist eine inhaltliche Auseinandersetzung auf einer kognitiven oder affektiven Ebene möglich und erlaubt eine realistische Einschätzung des Gegenübers (vgl. ebd., S.85). Die Interkulturelle Verständigung beruht auf der Annahme, dass Lernprozesse erst möglich sind, wenn intersubjektive Verständigung stattfinden kann. Dafür bedarf es der Kommunikation in multikulturellen Situationen, also zwischen einzelnen Personen unterschiedlicher kultu-

reller Herkunft und nicht nur zwischen den Kulturen. Die Grundlage dieser Kommunikation bildet die Verständigung, also das gegenseitige Verstehen. Darauf folgend, so wird Ziebertz zitiert, geht es um das „sein lassen“ ohne den anderen angleichen zu wollen und die daraus resultierende Differenz und die entstehenden Konflikte als pädagogische Aufgabe zu betrachten. Für die Lösung dieser Aufgabe bedarf es eines Diskurses oder eines Dialoges, dessen Ziel weder ein allgemeingültiger Konsens ist noch die völlige Heterogenität. Übereinstimmungen sollen da gefunden werden, wo es möglich ist mit dem Wissen, dass Verstehen in jeder Kommunikationssituation geschehen kann, aber nicht muss (vgl. ebd., S.86f). Als dritte Rahmenbedingung wird die „Initiative der Aufnahmestaaten“ genannt, durch die Interkulturelles Lernen erst entstehen konnte, das Programm wurde entwickelt, weil die Majorität Interesse an den Minderheiten hatte (vgl. ebd., S.87f).

Inhalte und Ansätze

Wenn die äußeren Bedingungen gegeben sind, könnte also Interkulturelles Lernen stattfinden. Um dieses anzuregen und zielorientierte Lernprozesse anzustreben, braucht es Impulse und Inhalte an denen gelernt werden kann. Holzbrecher nennt einige didaktische Ansätze, um Interkulturelle Lernprozesse innerhalb des Interkulturellen Lernens anzuregen und zeigt dies an Beispielen auf.

Ein didaktischer Ansatz ist die ethnische Spurensuche in Geschichte und Gegenwart, wobei es darum geht die geschichtlichen Tiefenstrukturen in gegenwärtigen Phänomenen wiederzufinden. Die Lernenden sollen dabei erkennen, dass multikulturelle Vielfalt nichts Neues ist, sondern ein zentrales Kennzeichen der Geschichte. Als mögliche Zeichen für die Spurensuche nennt er: Orte der Erinnerung wie z.B. Friedhöfe, die Sprache, Bilder und Fotos, Rituale, Gesten und Symbole und ihre Bedeutungen (vgl. Holzbrecher, 2005, S. 399).

Ein weiterer didaktischer Ansatz ist „Lernen für Europa“, wobei hier das politische Bemühen im Vordergrund stehen soll, mit dem Ansatz zu einem europäischen Identitätsgefühl beizutragen. Er kritisiert diesen Ansatz, da er all jene ausschließt, die nicht diesem geografischen Bereich zuzuordnen sind. Der Diskurs über das, was Europa ausmacht, wird zu dem Bewusstsein gelangen, dass Migration und kultureller Austausch zu

einem zentralen Kennzeichen europäischer Geschichte gehören. Der Rückblick in die Geschichte zeigt auch auf, dass Barbarei da wuchs, wo Fremdes ausgegrenzt wurde, während die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden zu einer Entwicklung der Zivilgesellschaft geführt hat. Gleichzeitig entstehen mit der Entwicklung der Zivilgesellschaft auf Basis der Aufklärung gewisse Werte der europäischen Ideengeschichte, wie z.B. die Gleichheit, Solidarität, Bürger- und Menschenrechte (vgl. ebd., S. 401).

Als weiterer Ansatz wird das „Anti-Aggressions-Training“ genannt, welches die Sensibilität für die eigenen Schwächen weckt und folglich neue Verhaltensmuster aufzeigt, damit umzugehen. Dadurch wird ein Täter-Opfer-Ausgleich erarbeitet und rassistische Einstellungsmuster verändert (vgl. ebd., S. 400).

Der Ansatz der sprachlichen und kulturellen Allgemeinbildung wird hier auch genannt. Die Sprache dient als Medium der persönlichen und kollektiven Identitätskonstruktion, da Zugehörigkeitserfahrungen in vertrauten Räumen, wesentlich über das Medium der Sprache erfolgen, weil in ihr kulturelle Erfahrungen verdichtet erscheinen. Pädagogisch ist dieser Ansatz besonders relevant, da in den Sprachen der Zuwanderer ihre soziale und personale Identität enthalten ist. Zusätzlich dazu gilt das Erlernen mehrerer Sprachen als eine Entwicklungsperspektive, zu beachten ist hier auch die Betonung der Gleichwertigkeit aller Sprachen und nicht nur der sogenannten Weltsprachen wie z.B. Englisch oder Französisch. Auch die nonverbalen Aspekte interkultureller Kommunikation sind nicht zu vergessen, innerhalb einer globalisierten Gesellschaft ist eine Sensibilisierung für die kulturelle Codierung von Gesten, Körperhaltungen oder Begrüßungsritualen notwendig, da der Kontakt zwischen den Kulturen höchstwahrscheinlich vordergründig von der Deutung nonverbaler Zeichen geprägt ist (vgl. ebd., S. 402f).

Als letzten hier erwähnten Ansatz nennt Holzbrecher das Wahrnehmen und Gestalten von fremden und eigenen Bildern. Damit ist gemeint, dass wir gewisse Bilder aus eigenen Erfahrungen schon in uns tragen, bevor wir fremden Personen begegnen. Diese beeinflussen die Wahrnehmung und die Wirklichkeitskonstruktion mit allen Gefühlen. Zusätzlich gibt es noch kulturgeschichtlich bedingte Deutungsmuster, die uns aus der Gesellschaft mitgegeben werden. Bei diesem Ansatz geht es darum diese Bilder kommunizierbar und veränderbar zu machen. Durch die Selbstwahrnehmung und die Refle-

xion der eigenen Bilder sollen unbewusste Vorstellungsbilder zur Sprache gebracht werden, wodurch erkennbar wird, dass Fremdheit eine biografisch und gesellschaftlich bedingte Konstruktion ist (vgl. ebd., S. 405).

Zusammengefasst sieht Holzbrecher die ethische Spurensuche in der Geschichte, das Lernen für Europa, das Anti-Aggressions-Training, die sprachlich und kulturelle Allgemeinbildung und das Wahrnehmen und Gestalten von fremden und eigenen Bildern als didaktische Ansätze, die das Interkulturelle Lernen ermöglichen. Die Inhalte dieser Ansätze können als Befassen mit historischem Material der näheren Umgebung, Lernen über die Geschichte der Entstehung Europas, Sprachen erlernen und das Befassen mit eigenen und fremden Bildern und Konstruktionen, bezeichnet werden. Zum Anti-Aggressions-Training lässt sich schwer der Lerninhalt erfassen. Holzbrecher nennt zur Erreichung dieses Ansatzes, sich der eigenen Schwächen bewusst zu werden. Aus Sicht der transzendental-skeptischen Pädagogik fällt das nicht unter einen Lerninhalt, da es kein Gegenstand ist, der erlernt werden kann. Ein Anti-Aggressions-Training, mit dem Ziel die Sensibilität für die eigenen Schwächen zu wecken, um dem Rassismus entgegenzuwirken kann nicht durch einen Lerninhalt erfahrbar gemacht werden. Wenn mit eigene Schwächen die persönlichen Schwächen gemeint sind, dann ist das eine Erfahrung des eigenen Reifungsprozesses und der Beschäftigung mit sich selbst und den eigenen Einstellungen. Das kann nicht durch einen Lerninhalt in der Schule vermittelt werden, es bräuchte psychologisches Personal dafür. Sind mit den Schwächen, die der eigenen Nation oder Gruppierung gemeint, dann lässt sich das historisch aufarbeiten, allerdings werden damit auch wieder Abgrenzungen gefestigt, wenn nur auf die „eigenen“ Schwächen geschaut wird.

Zugänge

Interkulturelles Lernen hat nicht immer dieselben Ziele im Blick, es gibt verschiedene Zugänge des Interkulturellen Lernens, die ihre jeweiligen Interessen verfolgen. Gabriele Khan Svik identifiziert an dieser Stelle fünf verschiedene Zugänge.

Der erste Zugang des Interkulturellen Lernens ist im Sinne von Kultur als Lerninhalt. Hierbei wird die Gleichwertigkeit von mindestens zwei Personen angenommen, und das Interkulturelle Lernen kann entweder als Reflexion von Interaktionen oder als ein initiier-

ter Austausch über spezifische Elemente einer Kultur, eingeführt werden. Als zweiten Zugang nennt sie das Intrakulturelle Lernen im Sinne von Kultur als Lerninhalt, wobei immer nur die kulturellen Aspekte der eigenen Kultur im Fokus stehen. Diese sind nicht immer leicht zu identifizieren und müssen reflektiert als auch modifiziert werden. Wird angenommen, dass jede Person im Schnittpunkt unterschiedlicher kultureller Einflüsse steht, dann kann intrakulturelles Lernen nicht als Gruppenprozess betrachtet werden, sondern nur auf der intrapersonellen Ebene realisiert werden. Ein weiterer Zugang ist der des Transkulturellen Lernens. Weiters nennt sie Interkulturelles Lernen im Rahmen von Fachkulturen, wobei der Erwerb von schulischem Fachwissen als Aspekt von Kultur betrachtet wird. Es herrscht keine Gleichwertigkeit zwischen SchülerInnen und Fachkultur, da es Ziel des Unterrichts ist, die Kinder zum Erwerb der Fachinhalte zu motivieren, also die Assimilation an die Fachkulturen anzustreben. Die Ungleichheit besteht, da die kulturellen Bezüge der SchülerInnen zwar eingebracht werden können, aber nur dazu dienen um die Kultur des Schulfaches zu übernehmen. Zuletzt wird Interkulturelles Lernen auf der organisatorischen Ebene betrachtet, wobei als Differenzierungsmerkmal „Rasse“ bzw. Ethnizität herangezogen wird (vgl. Khan-Svik, 2008, S. 100ff).

Die Ansätze Kultur als Lerninhalt und das Intrakulturelle Lernen versuchen sich zuerst der eigenen Kultur bewusst zu werden, bevor sie dann in den Austausch mit den jeweils anderen Kulturen treten. Diese Ansätze sind differenzierende, Kulturen werden bewusst voneinander unterschieden. Der Transkulturelle Ansatz besteht in der grundlegenden Annahme, dass kulturelle Differenzen nicht nur zwischen- sondern innerhalb von Gesellschaften, bestehen. Mit dem Begriff wird die Überwindung des schablonenhaften Kulturalismus erhofft. Der Terminus geht auf den Philosophen Welsch zurück, er versucht damit komplexe Alltagssituationen in funktional ausdifferenzierten globalisierten Gesellschaften adäquat zu beschreiben. Aufgrund der Globalisierung lassen sich Eigenkultur und Fremdkultur nicht mehr voneinander trennen. Daraus folgt, dass wenn Individuen durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt werden, transkulturelle Komponenten miteinander zu verbinden, die Aufgabe der Identitätsbildung wird (vgl. Griesse, 2005, S. 21). Der Zugang des Interkulturellen Lernens im Rahmen von Fachkulturen schulischen Wissens bezieht sich im Gegensatz zu den bereits genannten als einer zwischen Person und Kultur, hierbei treten nicht

zwei Personen unterschiedlicher Kultur in den Dialog, sondern eine Person einer bestimmten Kultur, anhand des schulischen Fachwissen. Der letzte Zugang des Interkulturellen Lernens ist einer der sich nur durch die Differenzierung kennzeichnet, hier steht nicht der Austausch im Vordergrund.

Ziele

Innerhalb aller Konzepte für interkulturelles Lernen finden sich vier Grundthemen, die immer enthalten sind. Es ist erstens das Verstehen des Fremden bzw. der Umgang mit Fremdheit, weiters die Anerkennung des Anderen, drittens ein nicht-wertender Umgang mit Differenz und letztens eine grenzüberschreitende Verständigung in globaler Verantwortung. Diese Grundmotive stellen übergreifende Lehr-Lern-Ziele dar, unabhängig davon, ob sie in schulischen oder außerschulischen Bereichen konzipiert werden (vgl. Holzbrecher, 2005, S. 399).

Das Interkulturelle Lernen richtet sich genauso an Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien wie an jene der Mehrheitsgesellschaft. Es ist ein offenes, für multikulturelle und globalisierte Gesellschaften zentrales Handlungskonzept und bietet einen Beitrag zur Friedenserziehung bzw. Konfliktlösung (vgl. Holzbrecher, 2005, S. 395).

G. Khan-Svik sieht als Ziel des Interkulturellen Lernens nicht die Anpassung an eine bestehende Mehrheitskultur (vgl. Khan-Svik, 2008, S. 89). Hervorzuheben sind die interkulturellen Lernprozesse die als Bestandteile des Interkulturellen Lernens fungieren. Weiters sollen universal gültige Werte vermittelt werden mit Hilfe einer Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit, wobei alle Kinder gleich gemeint sind (vgl. ebd., S. 90). Die Autorin bezieht sich auf B. Sandhaas der Interkulturelles Lernen in bestimmte Lernschritte teilt, die in zeitlicher Abfolge durchlaufen werden sollten. Er nennt hier den Ethnozentrismus erkennen, eine Offenheit anderen Kulturen gegenüber entwickeln, ein Verständnis für fremde Kulturen erwerben, das Akzeptieren und Respektieren der fremden Kultur, das Bewerten und Beurteilen des Handelns und Seins aus anderen Kulturen und zuletzt die teilweise Aneignung dieser als eigene kulturelle Bereicherung. Er betont, dass die Kultur veränderbar ist, da der Mensch nicht nur das Geschöpf seiner Kultur, sondern auch der Kulturschöpfer selbst, ist (vgl. ebd., S.91).

Das Übernehmen anderskultureller Elemente ist ein Teil des interkulturellen Lernens. Das Ziel darf jedoch nicht sein, nur das Andere zu vereinnahmen, im Sinne des Aneignens von Welt, also das Fremde zum Eigenen zu machen, damit es nicht mehr fremd ist. Gleichzeitig muss das Ziel des Interkulturellen Lernens sein, das Eigene durch die Präsenz des Fremden zu hinterfragen. Somit bedingen Interkulturelles Lernen und Interkulturelles Lernen einander (vgl. ebd., S.94).

Kritik

Der Begriff des Interkulturellen Lernens ist jedoch auch problematisch, da er als einer zwischen Kulturen verstanden wird („inter-kulturen“), und damit ein vergegenständlichtes Kulturverständnis voraussetzt, dessen Kulturträger das Individuum ist. Das Individuum wird nicht als Innovator verstanden, sondern als Übermittler einer schon bestehenden Kultur. In diesem Sinne wäre Interkulturelles Lernen wenn z.B. eine Person die Inhalte ihrer Kultur vermittelt oder die Inhalte einer anderen Kultur vermittelt bekommt, mit dem Ergebnis Wissen über eine andere Kultur zu erhalten (vgl. Khan-Svik, 2008, S.88). G. Khan-Svik schlägt in diesem Zusammenhang den Begriff „Interkultur“ mit der Perspektive der interindividuellen Kultur als Grundlage des Interkulturellen Lernens vor. Darunter versteht sie jene Kultur, die entsteht, wenn mehrere Beteiligte im Austausch miteinander eine neue Form von Kultur kreieren. Dieses Begriffsverständnis bezieht sich jedoch nur auf die Aushandlungsprozesse (vgl. ebd., S.88). Kritisch zu hinterfragen ist hier die Folgerung, dass Interkulturelles Lernen die Anwesenheit von Personen mit unterschiedlicher Herkunft voraussetzt (vgl. ebd., S.89). Das Individuum ist vielen verschiedenen kulturellen Einflüssen ausgesetzt und kann diese mitgestalten. So gesehen befinden sich in jeder Gruppe und damit auch Schulklasse solche Personen, die durch unterschiedliche kulturelle Erfahrungen geprägt sind. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass jedes Lernen ein Interkulturelles Lernen ist, wenn es diese unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen mit berücksichtigt (vgl. ebd., S.89).

Auch Griesse kritisiert die Idee als auch die theoretisch-praktische Konzeption der Interkulturellen Pädagogik. Sie wird von einem „Kultur-Rassismus“ durchzogen, der das Denken in interkulturellen Kategorien fördert. Es wird gemäß der Differenzperspektive ethnisiert und stigmatisiert, der Blick wird auf kulturelle Ungleichheiten gerichtet (vgl.

Griese, 2005, S. 14f). Es existiert in der Interkulturellen Pädagogik eine zum Teil problematische Terminologie, der Begriff „tolerieren“ z.B., hier wird auf Goethe hingewiesen, bedeutet jemanden dulden, den man eigentlich ablehnt und ist somit eine Beleidigung. Weiters wird auf den Begriff der „Ethnie“ hingewiesen, der nichts reales, sondern ein soziales Konstrukt einer kollektiven Identität darstellt (vgl. ebd., S. 15).

Cosmopolitan Education

„Cosmopolitan Education“ wird im deutschsprachigen Gebiet auch als Weltbürgerliche Erziehung bezeichnet. Die Rede ist hier vom Weltbürgertum, welches im 18.Jahrhundert mit dem Begriff Kosmopolitismus bezeichnet wurde.

Entstehung

Die Wurzeln dieser Idee reichen bis in die frühgriechische Antike zurück, wo die Sophisten im 5.Jhdt. v. Chr. der Auffassung waren, dass alle Menschen von Natur aus gleich geschaffen sind. Kosmopolitismus als Begriff geht auf den Kyniker Diogenes von Sinope zurück, der auf die Frage woher er sei, stets geantwortet habe, er wäre Kosmopolit. Diogenes lebte in der Zeit von Alexander dem Großen, der die Polis-Republiken unterwarf und das erste multikulturelle Weltreich gründete, in dem zahlreiche Völker als Bürger vertreten waren. Die Philosophen der Stoa haben die Gemeinschaft freier und gleicher Bürger auf die ihnen damals bekannte Welt ausgedehnt und universalisiert, wobei zu beachten ist, dass sich das Gleichheitsprinzip der antiken Gesellschaft auf freie männliche Bürger beschränkte. Die Stoiker sahen den Menschen bzw. den Mann als Mitglied der staatlichen Gemeinschaft einerseits und andererseits als Mitglied der universalen, kosmischen Gemeinschaft, der er aufgrund seiner Vernunft angehört (vgl. Seitz, Weltbürgerliche Erziehung, 2012, S. 235). Dieser Grundgedanke der Gleichheit aller Mitglieder wird von den Humanisten später wieder aufgegriffen und weiter entfaltet. Weltbürgertum wird in der europäischen Aufklärung zum Programmbegriff. Kant sieht den weltbürgerlichen Zustand in der Natur des Menschen als Vernunftwesen, begründet. Die Entfaltung der sittlichen Potenziale des Menschen können nur in der Menschheit insgesamt entfaltet werden, nicht alleine im Individuum. Die Konstruktion national-staatlicher Identitäten kennzeichnet die Romantik, weshalb Herder und andere Autoren

dieser Epoche das Verhältnis zwischen nationaler und weltbürgerlicher Identität, von Besonderheit und Universalität in den Mittelpunkt, gerückt sehen. Fichte ist der Auffassung, dass sich gerade im Patriotismus der weltbürgerliche Zweck des Daseins des Menschengeschlechts verwirkliche. Theoriegeschichtlich dominieren folgend nationalstaatliche Paradigmen, während die Idee des Weltbürgertums als Schwärmerei abgetan wurde (vgl. ebd., S. 235f).

Mit der Globalisierungswelle in den 1990er Jahren und dem Ende des Kalten Krieges wird die Weltgesellschaft als bereits existent gesehen. In menschenrechtlicher Hinsicht kann die Weltbürgergesellschaft als schon realisiert betrachtet werden, da mit der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte, allen dieselben Rechte zustehen und die Gleichberechtigung von Mann und Frau verdeutlicht wird. Es entstehen neue Vorstellungen des Weltbürgertums, Kwame Anthony Appiah entwirft ein differenziertes antifundamentalistisches Verständnis des Kosmopolitismus, welches Universalismus und Individualismus zu vereinen versucht und davon ausgeht, dass Menschen multiple kulturelle Identitäten ausprägen können. Je nachdem welche gesellschaftliche Dimension als die Bestimmende erachtet wird, kann man von einem politischen, rechtlichen, ökonomischen oder einem kulturellen Kosmopolitismus sprechen. Der „Neue Kosmopolitismus“ stellt sich die Frage nach neuen Formen des gesellschaftlichen Umgangs mit Differenzen einer globalisierten Welt (vgl. ebd., S. 236f).

Der neuzeitliche Bildungsbegriff ist ein universaler, die Inklusion aller Menschen in ein universales Bildungsprojekt und die Erschließung eines Welthorizontes sind konstitutiv. Das Programm einer weltbürgerlichen Erziehung findet sich bereits in der *Pampaedia*, dem pädagogischen Hauptwerk Comenius, aus dem 17. Jahrhundert. Durch die Gotesebenbildlichkeit des Menschen steht für Comenius jedem Menschen das Recht auf Bildung zu und darf nicht durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Stand, einer Ethnie oder Nation, beschränkt werden. Comenius sieht die Unterrichtung des Menschen über das wahre Wissen vom Ganzen auf jeden einzelnen des Menschengeschlechts bezogen. Diese dreifache Universalität -allen Menschen soll alles allseitig gelehrt werden- entfaltet er anhand der Trias *omnes, omnia, omnino*. In sozialer Hinsicht muss die gesamte Menschheit umfasst werden, in sachlicher Hinsicht soll jedem Menschen die Welt in ihrer Ganzheit erschlossen werden und neue Horizonte eröffnet wer-

den. Die Ordnung der Welt soll aus ihren inneren Gründen, unverkürzt und ganzheitlich, in ihrer gesamten Tiefe erschlossen werden. Er bezeichnet diesen Prozess individueller Vervollkommenung durch die Aneignung der Welt als kontinuierlichen Prozess, der erst in der Vollendung des göttlichen Schöpfungsplanes seinen Abschluss findet (vgl. ebd., S. 237).

In der Aufklärung wird der Kosmopolitismus nicht mehr aus der theologischen Sicht von Comenius betrachtet, sondern auf Basis des Vernunftsubjektes neu begründet. Es geht der Aufklärungspädagogik um die „Erziehung des allgemein Menschlichen, abstrahiert von allen ethnischen oder regionalen, staatsbürgerlichen oder geschlechtlichen Attributen, die sonst dem konkreten historischen Menschen zukommen mögen“ (Seitz, Weltbürgerliche Erziehung, 2012, S. 237). Der sittliche Fortschritt der Menschheit stellt die neue Bildungsaufgabe dar. Kant sieht den weltbürgerlichen Zustand im Vergleich zu Comenius, in der Natur des Menschen als Vernunftwesen begründet. Der Entfaltungsprozess stellt den Bildungsprozess dar und liegt nicht mehr in der Vervollkommenung des Individuums, sondern im Fortschritt der Gattung und der Herstellung weltbürgerlicher Verhältnisse. Ebenso hat Herder eine Vorstellung einer weltweiten Gesellschaft und stellt seinen Katechismus der Menschheit in den Mittelpunkt, also sein pädagogisches Programm zur Bildung der Menschheit. Anders als seine Zeitgenossen verwirft Herder die Fortschrittsperspektive eines Weltstaates, der allgemeingültigen universellen Werten und Gesetzen folgt. Für ihn hat jede Nation eine einzigartige Lebensart, die allgemeine Vernunft artikuliert sich Herder nach, jeweils im kulturell und historisch besonderem, eine universelle Vernunft gibt es nicht. Seitz betont hier den Widerspruch der beiden philosophischen Begründungen einer weltbürgerlich orientierten Bildung, zwischen universalistischen und kulturellrelativistischen Positionen, der sich auch in aktuellen Diskussionen um interkulturelle Erziehung zeigt (vgl. ebd., S. 237f).

Als nächstes wird Fichte genannt, dessen Entwurf einer demokratischen Nationalerziehung bzw. einem kulturellen Überlegenheitsdenken unterliegt, das einem Volk eine objektiv privilegierte Position zur Beförderung des Fortschritts der Menschheit, zuschreibt. Das ursprünglich universalistische pädagogische Denken der Moderne, unterliegt im Laufe des 19. Jahrhunderts nun den Auswirkungen der Formierung eines Nationalstaates und wird zu einem Konzept einer Nationalerziehung. Der Ausbau des staatlichen

Pflichtschulsystems war Teil des Programms der Nationalerziehung und ließ damit weltweit die weltbürgerlichen Intentionen der pädagogischen Moderne hinter sich. Anders als vorher begegnet die Erziehung im Nationalstaat allem Fremden nicht mehr mit Neugier, sondern mit Distanz und Ausgrenzung (vgl. ebd., S. 238).

Die Ideale einer kosmopolitischen Aufklärungs- und Friedenspädagogik hatten Anfang des 20. Jahrhunderts nur noch in den Nischen der Reformpädagogik Platz. Nach dem zweiten Weltkrieg stand die staatsbürgerliche demokratische Erziehung im Mittelpunkt. In den 70er Jahren wurden schließlich die Begriffe „global education“ und „Globales Lernen“ eingeführt, wobei auch hier anfangs eher eine staatsbürgerliche Erziehung im Vordergrund stand, allerdings mit der Vermittlung einer globalen Perspektive (vgl. ebd., S. 239).

Inhalte

Der Kern der weltbürgerlichen Erziehung ist, dass allen Menschen trotz Verschiedenheit ihrer ethnischen Herkunft, ihrer staatlichen Zugehörigkeit, ihres Geschlechts und ihrer kulturellen und religiösen Bindungen dasselbe Recht zusteht. So gesehen sind alle Menschen bereits WeltbürgerInnen, was allerdings pädagogische Konzepte oft übersehen, wenn sie Menschen erst dazu befähigen wollen, WeltbürgerInnen zu werden. Seitz betont hier, dass die weltbürgerliche Erziehung nicht einfach zur staatsbürgerlichen Erziehung hinzukommen kann, sondern diese aufheben muss. Die weltbürgerliche Erziehung ist keine Variante einer politischen Bildung sondern das Prinzip jeder Erziehung. Aufgrund der kosmopolitischen Tradition, die die Menschlichkeit des Menschen nur im planetarischen Maßstab zur Geltung gebracht sieht, muss die Erziehung ihren Beitrag zur weltweiten Humanisierung der menschlichen Lebensverhältnisse leisten. Die meisten Konzepte Globalen Lernens teilen diese Ansicht, allerdings müsste ein zeitgenössisches Konzept über den Kosmopolitismus der Aufklärung hinausgehen (vgl. ebd., S. 240). Dieses sollte bedenken, dass die Weltgesellschaft bereits über eine Globalisierung anderer Funktionssysteme wie der Ökonomie oder der Wissenschaft auf den Weg gebracht worden ist. Zweitens darf ein aktuelles Konzept nicht vernachlässigen, dass das Individuum neben der moralischen Integrität andere Kompetenzen braucht, die es dazu befähigen in einer komplexen Weltgesellschaft Handlungsfähigkeit zu beweisen.

Schlussendlich liegt dem Kosmopolitismus der Aufklärung ein exklusiver Universalismus zugrunde, der alles ausgrenzt, was fremd und irrational erscheint. Dieser unterliegt dem Anspruch eine einheitliche Weltsicht zur Geltung zu bringen und ist somit totalitär. Die kritische Auseinandersetzung mit hegemonialen Modellen und die Entfaltung neuer, menschenrechtsbasierter Modelle sind für eine erneuerte Form der weltbürgerlichen Erziehung unter dem Begriff des Globalen Lernens, nötig (vgl. ebd., S. 240).

3. Die transzendental-kritisch - skeptische Pädagogik

Die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik entstand aus der normativen, prinzipienwissenschaftlichen und stellt die Unwissenheit in den Fokus. Weder über Prinzipien, begriffliche Prämissen, Konzepte oder zugrunde liegende wissenschaftliche Theorien könne man etwas wissen. Der Sinn des Pädagogischen, wie z.B. die Grundlagen der Einheit zwischen Erziehung und Unterricht, „...die Ordnung stiftend die Generallinie der pädagogischen Gesamtaufgabe bei aller Organisationsmannigfaltigkeit bestimmen...“ (Schirlbauer, 1993, S. 60), bleiben für den Skeptiker fraglich. Petzelt sah die Bildungsformen als die wechselnden Begriffe von Bildung. Diese sei nicht der Gegenstand bloßer Wertung und Abwägung, sondern der Anlass selbst nach dem Begriff von Bildung zu fragen. Die Buntheit und Vielfalt der wechselnden auftretenden pädagogischen Konzeptionen, Theorien und Praktiken macht die Bildung aus. Die skeptischen Nachfolger haben eine andere Vorgangsweise, sie unterstützen weder eine neue Reform, einen handlungsorientierten Unterricht oder sonst ein Konzept, noch sind sie gegen ein solches (vgl. ebd., S. 61). Der Skeptiker geht weder einem Begriff nach, er geht keine Bindungen an gängige pädagogische Meinungen ein oder politische Präferenzen, auch nicht an das Gesollte oder Höhere oder den Begriff, also die vorauszusetzende Norm. Er beobachtet viel eher den Streit und sieht zu, welche Argumente sich die gegensätzlichen Seiten bringen. Es ist nämlich immer eine für unbedingt gehaltene Annahme über das Wesen, den Sinn oder die Bedeutung, enthalten, wenn für oder gegen etwas begründet wird (vgl. ebd., S.61f). Der Skeptiker nimmt den obliquen Blick ein und betrachtet, wovon die als gültig reklamierten Argumente für pädagogische Maßnahmen und Reformen oder erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse, abhängen (vgl. ebd., S. 62). Es wird in der skeptischen Pädagogik beim Gegebenen angesetzt, dabei steigt man aber nicht von der Analyse zum Begriff über, sondern ab, zu apriorisch fungierenden basalen Prämissen und Überzeugungen jeglicher Pädagogischer Praxis (vgl. ebd., S. 63). Die skeptische Pädagogik ergreift in einem Streit weder Partei, noch versucht sie diesen zu schlichten. Ihr Nutzen ist eher negativ und ihr Ertrag theoretisch. „Sie erbringt Wissen, klärt auf über das, was basal fundierend und als solches unbe-

dacht mit im Spiel war“ (Schirlbauer, 1993, S. 63). Sie ist weder handlungsanleitend noch praktisch, gibt keine Ziele und keine Mittel vor, sie erledigt die Aufgabe des Denkens.

Zur Entstehung

In Österreich vertrat seit 1967 Marian Heitger die Transzendentalphilosophisch-normative Pädagogik. Sie wurde aufgrund des Begriffs „normativ“ oft mit einer normenermittelnden Erziehungsideologie verwechselt. Theoretisch war der Begriff mit „normkritisch“ sinngemäß gleichzusetzen. Umbenennungen zu „dialogische Pädagogik“ oder „personale Pädagogik“ folgten auch. Das Zentrum dieser Pädagogik war Alfred Petzelts Lehre der „Natur des Ich“ als Aktivitätszentrum oder Subjekt, die sich auf Kant und Nikolaus von Kues bezog. „Das Ich ist wesentlich aktiv, seine Substanz ist Aktivität. Als ein solches macht es sich selbst, erleidet nichts bloß, sondern bestimmt sich selbst aus Anlaß von Erfahrung, Umgang, Umwelt, aus Anlaß von Erziehung und Unterricht“ (Schirlbauer, 1993, S. 54). Die pädagogischen Probleme verweisen nach Petzelt auf das Ich und sind jene des Ich, es dürfen keine kausalen Verhältnisse angenommen werden. Unser Verhalten entsteht nicht nur aus der Ursache unserer Triebe, wir können dazu Stellung nehmen, indem wir werten. Der Mensch ist fähig sein Verhältnis zur Welt gültig zu gestalten und zwar nach den obersten Maßstäben und die Pädagogik ist damit die Theorie und Praxis der Anleitung von zu Erziehenden, ihr Verhältnis zur Welt gültig zu gestalten (vgl. ebd., S. 54f). Dies soll geschehen, während die Person des Educandus nicht verletzt werden darf und ihre Würde eines freien und vernünftigen Wesens in der Erziehung gewahrt bleiben muss, ganz egal in welcher Position und in welchem Alter sich die Person befindet. Nur die dialogische Form des Umgangs wird dem Ziel der Ausbildung von Persönlichkeit gerecht. Den pädagogischen Dialog sieht Petzelt hierbei in der Einflussnahme auf das Kind oder den zu Erziehenden über die Umwege der Vernunft, also mithilfe von Argumenten, Beweisen und Begründungen. Er sieht das Ich als Aktivität und Subjekt auf Wahrheit gerichtet, und das Erlebnis von Wahrheit an Gründe und deren Einsichtigkeit, gebunden (vgl. ebd., S. 55). Der Erzieher oder die Erzieherin begründet in Gesprächen, mit Argumenten, warum dieses oder jenes getan werden soll. Es entstehen Wenn-Bedingungen, die argumentationsfähig sein müssen

und bei Petzelt den Bezugspunkt ihrer moralischen Argumentation in der christlichen Religion finden, bei Heitger später beim Kategorischen Imperativ von Kant. Damit die Kinder lernen können in ihrem Handeln dem kategorischen Imperativ zu genügen, müssen auch die pädagogischen Maßnahmen dem Sittengesetz entsprechen und dem „...Grundzug einer Kultur der Freiheit dienlich sein“ (Schirlbauer, 1993, S. 56). Frei ist der Wille nur, wenn er seine Maximen dem Sittengesetz unterstellt, die Pädagogik soll also den Willen zur Freiheit anleiten. Der Wille selbst dagegen ist das Resultat der Triebe und Neigungen und deswegen gar nicht frei und kein Wille. Die Erziehungspraxis ist in der transzendentalphilosophisch-normativen Pädagogik eine Anleitung der praktischen Vernunft und damit der Unterricht eine Anleitung der theoretischen Vernunft. Das bedeutet, dass der/die LehrerIn im Sinne eines Argumentierens und Begründens unterrichtet, bis zur Einsicht der SchülerInnen. Der/die LehrerIn muss das Wissen beweisen, damit es für Wahr gehalten werden kann, etwas nur meinen reicht dafür nicht aus. Die Wahrheit wird innerhalb dieser Pädagogik als Objektivität gesehen und diese stellt das Prinzip von Lehre und Unterricht dar. Wissen wird erst solches, wenn es von jedem nachvollzogen und akzeptiert werden kann, sofern der/die Lernende Verstand besitzt. Die Gründe des Akzeptierens dürfen nicht in den Interessen und Neigungen des Subjekts liegen, sondern objektiv sein (vgl. ebd., S. 57). Die Ethik dieser Pädagogik achtet und respektiert das Subjekt, den zu Erziehenden und untersagt daher alle Gewaltmittel psychischer oder physischer Natur. Dialogisch ist sie deshalb, weil zwischen LehrerIn und SchülerIn nur der Verbindlichkeitsanspruch an die Wahrheit herrscht.

Kritisiert wird die Pädagogik hinsichtlich ihrer fehlenden erzieherischen Aufgabe die Kinder auf die gesellschaftlich gegebene Praxis und deren Weltanschauung vorzubereiten. Der Vorwurf ist gerechtfertigt, da sie sich als Praxis der Wahrheit zu allem Gegebenen immer in Differenz setzt. Eine solche Pädagogik ist a-politisch, da sie sich in Differenz zu jeglicher Ideologie und Zeitgeist setzt, jedoch nicht unpolitisch dabei (vgl. ebd., S. 57).

Pädagogische Praxis

Innerhalb pädagogischer Handlungsmöglichkeiten nimmt die Gewichtung und Strukturierung für einen Skeptiker eine andere Relation ein. Um skeptisches Fragen und Prüfen überhaupt möglich zu machen, muss vorausgesetzt werden, was nicht schon selbst skeptisch unter die Lupe genommen wurde, wie z.B. Einstellungen, Haltungen, Perspektiven und fundamentiertes Wissen. Schirlbauer betont, dass eine Erziehung zum Skeptizismus in dogmatischer Ausrichtung, dem Sinn von Skepsis selbst widerspräche. Der Skeptiker ist nur situativ skeptisch, in vielen Dingen tut er das Übliche, weil er sonst einen Großteil seines Lebens damit verbringen würde, banale Entscheidungen und Alltagshandlungen immer wieder aufs Neue zu prüfen (vgl. Schirlbauer, 1993, S. 65). Der pädagogische Skeptiker wird einen Aufbau eines Weltbildes in den Köpfen der Kinder nicht anleiten, das geschieht von selbst. Er bedient sich eher eines Reduktionismus, einer Einstellungs- und Haltungsformierung und wird die Tugenden anvisieren, die für das Lernen und das Aufkommen von Nachdenklichkeit entscheidend sind. Diese Tugenden sollen nur situativ auftreten. Der skeptische Praktiker wird dazu neigen, die Sinn-, Wert- und Lebensprobleme nicht gerade zu verniedlichen, aber zu versachlichen und theoretisch distanzierbar zu machen (vgl. ebd., S. 66).

Konkret für die Praxis bedeutet das, dass Lehrende die SchülerInnen nur zum Denken anregen, ihnen aber keine Richtung vorgeben. Das Ziel ist, dass die SchülerInnen selber zu ihrer Haltung und Meinung kommen, durch die Auseinandersetzung mit dem Wissen, das ihnen vermittelt wird. Ein Skeptiker würde niemals mit den SchülerInnen politisch tätig sein innerhalb des Unterrichts.

Haltung durch Unterricht und Erziehung

Petzelt spricht von Erziehung und Unterricht, die nicht voneinander trennbar sind, sie wenden sich beide mit unterschiedlichen Forderungen an ein Ich. Die grundlegende Unterscheidung besteht darin, dass sich Unterricht dem Erkenntniswert zuwendet und die Erziehung es mit sittlicher Ordnung zu tun hat. Im Ich treten Unterricht und Erziehung im pädagogischen Alltag gemeinsam auf, wo im Lernen erkannt wird, gehört auch eine Haltung dazu. Das Ich, das Akte vollzieht wird betrachtet. Der Akt tritt bei beiden

Betrachtungen auf, im Unterricht, der auf den Gegenstand gerichtet ist, ist der Akt vom Gegenstand abhängig. Die Bindung an den Gegenstand ist ein wesentlicher Moment der Betrachtung. In der Erziehung werden gleiche Akte betrachtet, die Richtung sieht vom Gegenstand ab. Das Ich bestimmt die spezifische Qualität, die Bindung an das Ich ist entscheidend. Unterricht und Erziehung sind zwei notwendige Arten der Betrachtung der Pädagogik. Petzelt definiert die Erziehung als die Betrachtung eines Gegenstandes, also die Haltung gegenüber einem Wissen (vgl. Petzelt, 2003, S. 17ff).

Nur woher kommt diese Haltung? Nach Petzelt entsteht sie durch das Erlernen der Gegenstände und der Auseinandersetzung mit diesen, die zu einer Erkenntnis führen und damit zu einem Urteil des Ich. Dabei wird außer Acht gelassen, dass diese Haltung auch von der Umwelt des Schülers und seinen Anlagen beeinflusst werden könnte. Es kann laut Petzelt also nur erzogen werden, wenn dabei unterrichtet wird, aber Unterricht setzt einen Gegenstand voraus. Dann sind alle Erziehungsmaßnahmen immer einem Gegenstand untergeordnet (vgl. ebd., S. 20ff).

Das Ergebnis des Unterrichts sind also Erkenntnisse des Besitzers, aber nicht als Menge des Wissens gesehen. Die Erkenntnisse zeigen sich im Verfügungsrecht, das das Ich über sie als Besitzer ausübt (vgl. ebd., S. 24). Erkenntnisse messen sich also an Akten, in denen sie produziert werden. In diesen zeigt sich auch der Erfolg und ebenso der Sinn des Unterrichts. „In Akten des Sich-Richtens aber tut sich ebenso die Haltung als erziehlich zu bewertendes Motiv kund“ (Petzelt, 2003, S. 25).

Wenn das Ziel des Globalen Lernens eine verantwortungsvolle Haltung im Umgang mit Globalisierung ist, dann wäre für die transzendentalphilosophische Pädagogik die Erziehung durch den Unterricht der Weg dahin. SchülerInnen sollten sich demnach mit Gegenständen, also Lehrgut bzw. Inhalten befassen um sich Wissen anzueignen, um sich zu bilden. Die Aufgabe der Lehrenden wäre es, die passenden Inhalte auszuwählen, um sie auf den Weg der Wahrheit zu bringen. Durch die erlangte Erkenntnis bildet sich die Haltung des Ich, die sich im besten Fall durch Verantwortlichkeit für die Welt und die eigenen Handlungen äußern wird.

Bildung durch Wissenserwerb

Genauso wie Petzelt, geht auch Schirlbauer davon aus, dass Wissen durch Erkenntnis entsteht, durch das wahre Verständnis über einen Sachverhalt. Deswegen kritisiert er unter anderem die Auffassung, dass Kinder Gelerntes nur dauerhaft behalten können, wenn es anschaulich gelernt wird. Das Denken folgt einer langen pädagogischen Tradition, beginnend bei Comenius, bis hin zur Hochkonjunktur durch die Reformpädagogik und dem Gedanken der Lebensnähe und ist heute noch aktuell. Sinnlich aufgefasstes Wissen bliebe also fester im Gedächtnis als jede Erzählung. Schirlbauer zweifelt diese Ansicht an und argumentiert damit, dass sinnlich Wahrgenommenes oft nur flüchtig sei und nicht immer zu Wissen führt, während gelernte Inhalte wie Lieder oder Gedichte aus der Schulzeit, noch im Erwachsenenalter in Erinnerung bleiben (vgl. Schirlbauer, 2011, S. 239). Die Anschaulichkeit und Lebensnähe gilt neben der Kindgemäßheit und Sachgemäßheit, auch heute noch als didaktischer Grundsatz im österreichischen Lehrplan.

Schirlbauer nennt einige Beispiele wie anschauliches Lernen von den LehrerInnen umgesetzt wird, z.B. die Schulwandbilder in den 50er Jahren oder beim Buchstabenlernen, eine Brezel für den Buchstaben B im Unterricht zu essen. Es geht bei dieser ganzheitlichen Pädagogik um die Einheit von Körper, Geist und Seele die nicht getrennt werden soll und in jedem Unterricht angesprochen werden soll. Es soll ein sinnlicher Kontakt hergestellt werden, da wir durch Betroffenheit angeblich besser lernen (vgl. ebd., S. 242f).

In der Arbeitsweise der gegenwärtigen Pädagogik sieht Schirlbauer eine „Nähefaszination“. Lebensnahe Lernformen wie z.B. „offenes Lernen“ oder „erfahrungsorientierter Unterricht“ sind besonders aktuell. Das Grundkonzept dieser *Nähedidaktik* sieht er in der Idee, dass Welt und Leben nicht mehr durch eine distanzierende Theorie und Reflexion erschlossen werden sollen, sondern direkt erfahrbar und eingeübt werden. Der Unterricht soll umgestaltet werden und zum Leben in der welthaften Wirklichkeit werden, anstatt dieses bloß darzustellen. Der Projektunterricht richtet sich nach den SchülerInnen, das Thema entspringt ihren Interessen und durchbricht damit die konstitutive Differenz von Lernen und Lebenspraxis. Es finden sich plötzlich subjektive Ambitionen, Ängste, Befürchtungen und ähnliches im Unterricht, der Ernstcharakter des Lebens fin-

det sich auch im Projekt (vgl. Schirlbauer, 2000, S. 101f).

Schirlbauer plädiert für eine distanzorientierte Didaktik in der Schule, da er die Distanz als Privileg sieht. Vom Wortstamm leitet sich die deutsche Schule von der lateinischen schola her ab und diese von dem griechischen Wort für „Muße“. Muße ist ein Ruheplatz oder eine Bank, z.B. am Rande einer Tribüne. Es ist der Ort der Distanznahme zum Geschehen, also jener der ZuseherInnen und BerichterstatterInnen. Die Aufgabe ist es zuzusehen und zu berichten, was jedoch nur möglich ist, wenn man nicht involviert ist. „Als Teilnehmer ist man nämlich nicht ohne Interessen und Begierden“ (Schirlbauer, 2000, S. 103), die objektive Berichterstattung bedarf demnach einer Nichtinvolviertheit, also der Distanz zum Geschehen. Wenn Schule Muße bedeutet, dann soll sie die Gelegenheit bieten, ohne Handlungsdruck zu überlegen, was es mit den Dingen der Welt auf sich hat. „Lernen zu können, ohne daß uns die Lebensnot drängt und zwick, das nennen wir also „Schule“. Die Distanz zum Lebenszusammenhang, in welchem Lebensprobleme gelöst werden wollen und müssen, ist also Definitionsmoment schulischen Lehrens und Lernens“ (Schirlbauer, 2000, S. 104)

Unterricht heißt: „Da gibt es Lehrende, die etwas wissen oder können, und die diesen Vorsprung in didaktisch möglichst geschickter Weise an diejenigen weitergeben, die es noch nicht wissen oder können. Daran ist weder für Kinder noch für Erwachsene etwas Despektierliches, und da greift auch nicht eine feindliche Besatzungsmacht in das Leben Unschuldiger ein, wie manche Schultheoretiker zu glauben scheinen“ (Giesecke, 1998, S. 10). Giesecke meint, dass der Unterricht immer in Distanz zum sonstigen Leben geschieht, für dessen Bewältigung er andererseits gebraucht wird. SchülerInnen jeglichen Alters verlassen ihr normales Leben, um sich unterrichten zu lassen, und kehren danach wieder in dieses zurück. Das Leben mag uns vieles lehren, aber es unterrichtet nicht. Unterricht ermöglicht uns „die Unmittelbarkeit unserer Existenz zu überschreiten und für noch unbekannte spätere Verwendungssituationen gleichsam auf Vorrat zu lernen.“ (ebd., S.11).

Die Schule ist im Vergleich zur Familie eine Institution des öffentlichen Lebens, deswegen ist der Schulunterricht auch nicht die Fortsetzung der elterlichen Erziehung, sondern universellen Maßstäben verpflichtet. Meinungen und Einstellungen haben in der

Familie ihren Platz und können dort nicht kontrolliert werden, die Schule dagegen untersteht der Wahrheit und soll die Regeln des öffentlichen Umgangs bewusst machen. Schule muss also in dem Sinne erziehen, als sie für den Unterricht die Regeln zur Geltung bringt und nicht darauf warten kann, dass diese von selbst irgendwann bei den Kindern entstehen (vgl. Giesecke, 1998, S. 16).

Globales Lernen versteht sich im Gegenteil dazu, als ein Konzept, das von den SchülerInnen auch gelebt werden soll, damit es tatsächlich verinnerlicht wird. Es fordert politisches Handeln von den SchülerInnen in und außerhalb der Schule. Es schlägt Projekte vor, wie z.B. den SchülerInnenaustausch um das Interkulturelle Lernen zu fördern oder sogenannte Partnerklassen in anderen Ländern, mit denen dann Skype-Gespräche geführt werden, damit ein Kulturaustausch stattfindet. So gesehen, bleibt das Globale Lernen nicht nur innerhalb des Unterrichts oder der Schule, es weitet sich auf das private Leben der SchülerInnen aus. Aus der Sicht der Konzepte Globalen Lernens, sollte Schulunterricht in dieser Form sehr wohl als Fortsetzung der elterlichen Erziehung sein, da das Globale Lernen eine Meinung hat und zwar die, dass wir verantwortlich handeln sollen, um den Problemen der Globalisierung entgegenzuwirken. Die Idee dieses Konzeptes geht sogar so weit, dass SchülerInnen diese Meinung mit nach Hause nehmen sollen, damit auch Eltern erreicht werden und ihre Einstellung sowie ihr Verhalten „gegenüber der Welt“ überdenken. Das Globale Lernen hat als Ziel nicht die Bildung der SchülerInnen sondern die Verantwortungshaltung aufgrund von emotionalen Reizen und Einüben von Verhalten.

4. Kritische Analyse

„Die erreichten Wahrheiten unserer Kultur in leidlichem Zusammenhang zu überschauen, ihrer Einheit, so gut es irgend möglich ist, teilhaftig zu werden, um sie weiter zu gestalten, das bleibt Aufgabe des Unterrichtes zu allen Zeiten.“

(Petzelt, 2003, S. 28).

Die Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen innerhalb unterschiedlicher Konzepte des Globalen Lernens

Die Interkulturelle Kompetenz definiert Siebert als „die Fähigkeit, die eigene Kultur und fremde Kulturen zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Siebert, 2005, S. 45). Siebert geht der Frage nach, wie man interkulturelle Kompetenzen erwirbt. Er führt an, dass es wünschenswert wäre, mehr über fremde Kultur zu wissen um diese besser zu verstehen, aber er befürchtet, dass mit jedem Wissenszuwachs der Horizont des Nichtwissens erweitert wird und so hängt es nicht von der Quantität des Wissens, sondern von der Qualität ab. Es soll ein Gespür für Komplexitäten und Konflikte entwickelt werden und neben der Urteilsfähigkeit auch die Urteilsvorsicht gefördert werden (vgl. ebd., S. 46). Horizonterweiternde Lernprozesse erfordern kritische Infragestellungen des Gewohnten und einen Wechsel der Perspektive. Ein solches Lernen wird als ein identitätserweiterndes reflexives Lernen, bezeichnet. Die Wirklichkeiten finden wir nicht vor, wir erfinden sie, deshalb werden die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen zum Lerninhalt. Das Thema des interkulturellen Lernens ist der eigene Umgang mit der Fremdheit (vgl. ebd., S. 46). Das Fremde und das Eigene gehören zusammen und relativieren sich, sich auf Fremdes einlassen bedeutet auch sich der eigenen Identität bewusst zu werden. Das Fremde ist so das Anregende, die Beschäftigung damit, kann das Spektrum der Möglichkeiten erweitern, es erschließt neue Unterscheidungen (vgl. ebd., S. 46f). Die Fremdheit ist keine Eigenschaft von Dingen, sondern viel eher ein Beziehungsmodus, so Siebert. Die Frage ist nun, ob sich dieser Beziehungsmodus pädagogisch beeinflussen lässt und wie. Siebert ist der Meinung, dass die meisten Konzepte

des globalen Lernens zu sehr kognitivistisch geprägt sind und die Emotionalität, vernachlässigen. Er ist der Meinung und bezieht sich damit auf den Gehirnforscher Gerhard Roth, dass Vernunft zwar wichtig ist, aber letztlich nichts entscheidet, das tun die Gefühle, also die emotionale Akzeptanz der aufgezeigten Alternativen, ist verantwortlich. Hier wird auch noch Renate Nestvogel herangezogen, die ebenso kritisiert, dass pädagogische Fremdheit kopfgesteuert ist, obwohl Bilder und Assoziationen zu Fremden eher affektiv und emotional geladen von uns verinnerlicht werden. Sie ist der Meinung, dass Erkenntnisse aus diesem Grund auch über affektive Zugänge erworben werden sollen. Aus diesem Grund sind kognitive Lernziele ihrer Meinung nach weniger wichtig als die Settings der Erfahrungen (vgl. ebd., S. 47). Da der Umgang mit Fremdheit ein Thema des lebenslangen Lernens ist, plädiert Nestvogel hier für sozialemotional erlebte interkulturelle Umgangsformen (vgl. ebd., S. 48).

Demgegenüber sei hier noch die Annahme Holzbrechers gestellt, der die Interkulturelle Kompetenz auf drei Ebenen darstellt. Sie bezieht sich erstens auf die gesamtgesellschaftliche bzw. makrostrukturelle Problematik. Durch die zunehmende Koppelung von globalisierten Marktstrukturen und den eigenen Lebensweltstrukturen ist es notwendig den Desintegrationserfahrungen solche der Selbstwirksamkeit entgegenzusetzen. Durch die Auflösung sozialer und politischer Strukturen die Sicherheit vermitteln, wird die sozialpsychologische Dynamik der Ein- und Ausschließung des Anderen verstärkt und den Einzelnen Entscheidungen abverlangt, die diskursiv hergestellt werden müssen. In diesem Prozess der Modernisierung ist die sich verstärkende Tendenz zu religiösem und politischem Fundamentalismus besonders demokratiegefährdend. Dieser sieht die Vielstimmigkeit globalisierter Gesellschaften als bedrohlich, die durch Rückgriff auf autoritäre Politik-Muster versucht wird zu vernichten, z.B. in dem das Prinzip „Gemeinschaft“ gegen das der „Gesellschaft“ favorisiert wird und das Eigene gegen das Fremde abgegrenzt wird (vgl. Holzbrecher, 2005, S. 395f). Auf der zweiten Ebene bezieht sich die interkulturelle Kompetenz auf die überschaubare Lebenswelt also den Handlungsraum im Alltag der Lernenden. Damit meint Holzbrecher die Fähigkeit, im eigenen überschaubaren, multikulturellen Lebensraum kompetent politisch zu handeln. Das wäre z.B. mit vielfältigen Spannungen und Veränderungen des sozialen Systems selbstreflexiv umzugehen. Dabei vermittelt die Sicherheit Wir-Identitäten, welche die

Erfahrung der Selbstwirksamkeit entwickeln, die es ermöglichen, sich nicht mehr als ohnmächtiges Opfer, sondern als selbstbewusstes und gestaltendes Subjekt wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 396). Die dritte Ebene ist jene der psychosozialen Subjektentwicklung. Erst durch die Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Widerständen, also Ängsten, Zukunftsperspektiven, Wünschen und der eigenen Krisenwahrnehmung entwickelt sich die psychische Stärke, welche die Bedingung ist, mit Mehrdeutigkeit und Veränderungen kreativer umgehen zu können. Hier entwickelt sich die Fähigkeit, die es braucht um auf den Ebenen 1 und 2 zu agieren (vgl. ebd., S. 396f).

Zusammenfassend kann die Interkulturelle Kompetenz als eine Fähigkeit verstanden werden, fremde Kulturen zu verstehen und aus dem Verständnis gemäß zu handeln. Siebert und Holzbrecher gehen beide davon aus, dass das Subjekt zuerst eine reflexive Auseinandersetzung braucht, um Interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Bei Siebert erfolgt diese aufgrund von einem qualitativen Wissenserwerb und dem Wechsel der Perspektive, wobei besonders den eigenen Wirklichkeitskonstruktionen viel Wert beigemessen wird. Holzbrecher dagegen sieht die Entwicklung einer psychischen Stärke als Schlüssel zur Lösung. Diese soll das Subjekt befähigen auf diskursiven Weg, sich als gestaltendes und selbstbewusstes Subjekt wahrzunehmen und mit Interkulturalität umzugehen. Siebert sieht neben der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung ebenfalls eine Art praktische vor, wobei diese die Emotionalität betrifft und das Sammeln von gefühlsbezogenen Erfahrungen vorsieht.

Interkulturelle Kompetenzen innerhalb des Globalen Lernens

Die Interkulturellen Kompetenzen innerhalb des Globalen Lernens lassen sich aufgrund der Lernziele für Interkulturalität, in den diversen Texten hermeneutisch interpretieren.

Für Tiefenbacher z.B. stellt Globales Lernen den Anspruch, die gesellschaftlichen, sozialen und auch politischen Zusammenhänge zu beleuchten (vgl. Tiefenbacher, S. 4). Bezüglich der Interkulturalität nennt Tiefenbacher die Migration und damit Fragen über Einwanderungsbeschränkungen oder soziale Ungleichheiten unserer Gesellschaft, welche zu Unsicherheiten und damit zur Ablehnung von Fremden, führen. Ein Thema globaler Auseinandersetzungen im Unterricht wären die weltweiten Ursachen der zunehmenden Migration oder die Frage des Sprachunterrichts in Schulen, so Tiefenbacher.

Ihr geht es um die Auseinandersetzung mit Fragen bezüglich Migration und Sprache als Aufgaben der Schule. Dafür fordert sie, dass globale Zusammenhänge mit dem eigenen Lebensumfeld verknüpft werden sollen, wodurch sich immer mehr Berührungspunkte und Gemeinsamkeiten zwischen der Interkulturellen Erziehung und dem Globalen Lernen ergeben, die eine intensive Zusammenarbeit und Diskussion notwendig machen. Den beiden Konzepten ist gemeinsam, dass sie sich auf die Menschenrechte berufen und von der Gleichwertigkeit aller Kulturen ausgehen. Sie bemühen sich beide um das emotional Nahe und Ferne, gegen aufkommende Fremdenfeindlichkeit, gegen Rassismus und Sexismus (vgl. ebd., S. 4). Die interkulturelle Erziehung versucht die globale Weltsicht mit dem konkreten Umfeld zu verbinden. Am Beispiel der Aussage, dass Kinder zunächst die eigene Heimat kennenlernen sollen, vertritt die interkulturelle Erziehung die Ansicht, dass die eigene Heimat immer in Beziehung zur Heimat anderer steht. SchülerInnen werden täglich mit Nachrichten über Konflikte in anderen Ländern oder interkulturellen Begegnungen ausländischer Kinder, konfrontiert. Aus diesem Grund sollte auch der Unterricht konkrete Themen dieser Art behandeln, um Vorurteile und verzerrte Vorstellungen zu vermeiden und Weltoffenheit und ein Verständnis für andere, zu erreichen (vgl. ebd., S.4). „Schule ist der richtige (wenn auch nicht der einzige) Ort die Öffnung von ethnozentrischem Denken und Handeln hin zu interkulturellem und Globalem Lernen zu ermöglichen“ (Tiefenbacher, S. 4). Tiefenbacher zieht Parallelen zwischen dem Globalen Lernen und der Interkulturellen Erziehung. Sie bemühen sich um dasselbe und bedingen sich dabei, ihre Ziele können deshalb zusammengefasst werden. Entscheidend für eine zielführende interkulturelle Erziehung ist, so Tiefenbacher, die emotionale Verbundenheit, aus der heraus das Andersartige und Fremde leichter zu akzeptieren ist. Sie sagt, dass nicht das konkrete Wissen über Land und Leute wesentlich sind, sondern die positive Einstellung zu den Menschen anderer Kulturkreise und das Interesse für deren Leben. Das Ziel von Interkulturalität im Globalen Lernen ist nach Tiefenbacher nicht, etwas als falsch oder richtig zu bewerten, sondern andere Normen und Werte kennen zu lernen und zu respektieren und sie als gleichwertig neben den eigenen zu sehen. Es mangelt an der Förderung dieser interkulturellen Kompetenzen, welche anhand lebendiger Begegnungen mit anderen Kulturen, erreicht werden können. Als Beispiel nennt Tiefenbacher hier, ein Fest zu feiern und dabei Vor-

bereitung, Durchführung und Eingebundensein der anderen Kultur zu erfahren und zu spüren (vgl. ebd., S. 4f).

Tiefenbacher ist der Meinung, dass Interkulturelle Kompetenzen anhand von lebendiger Begegnung mit anderen Kulturen erreicht werden können, dies soll gefördert werden. Das Ziel dieser Begegnung, also die Kompetenz an sich, wäre hier eine emotionale Verbundenheit zu erreichen, was nicht unbedingt ein Wissen darstellt, sondern ein Gefühl. Wenn die Kompetenz, wie bereits definiert, diejenige Fähigkeit und Fertigkeit darstellt, die zwischen der Bildung als Selbstzweck und der beruflichen Verwertbarkeit steht, dann kann sie als Wissen oder Kenntnis von etwas bezeichnet werden. Eine Emotion ist keine Kenntnis über eine Sache, sondern nur eine Befindlichkeit gegenüber dieser. Sogar wenn Tiefenbacher die emotionale Verbundenheit als eine positive Einstellung zu Menschen anderer Kulturen bezeichnet, fällt das noch immer nicht unter eine Kompetenz. Sie schreibt allerdings weiter, dass die emotionale Verbundenheit zum Ziel führen soll, andere Normen und Werte kennen zu lernen und diese als gleichwertig mit den eigenen zu sehen. Das Ziel, andere Normen und Werte kennen zu lernen und sich mit diesen auseinanderzusetzen, also die Fähigkeit sich sachlich mit Fremdem zu beschäftigen ohne dieses abzuwerten, das fällt unter eine Kompetenz, wobei die Beschäftigung mit Fremdem hier einem Inhalt unterliegen muss, damit dies sachlich erfolgen kann. Abwerten erfolgt auf emotionaler Ebene, genauso wie eine positive Einstellung. Aus diesem Grund wäre eine sachliche Auseinandersetzung die erstrebenswerte, die Fremdem weder abwertend noch positiv gegenübersteht, diese Fähigkeit würde eine interkulturelle Kompetenz darstellen. Das Beispiel von Tiefenbacher, ein Fest zu feiern und dabei Vorbereitung, Durchführung und Eingebundensein der anderen Kultur zu erfahren und zu spüren, führt allerhöchstens zu organisatorischen Kompetenzen, wenn es um die Planung, Vorbereitung und Durchführung eines Festes geht. Das Spüren und Erfahren von anderen Kulturen muss nicht immer positiv ausgehen, wie es in diesen typischen Beispielen zum Globalen Lernen oft angeführt wird. Wenn die Erfahrungen negativ sind, dann ist das Gefühl auch ein solches und die interkulturelle Kompetenz konnte hier nicht entwickelt werden. Es wird im Anschluss an so eine negative Erfahrung sehr schwierig, viele positive zu sammeln, um die Einstellung dann doch zu ändern. Dagegen würde eine sachliche Auseinandersetzung dieses Risiko nicht beinhalten.

ten, das Für- und Wider- der Kommunikation mit Fremdem und die Akzeptanz dessen, würden immer von sachlichen Argumenten ausgehen. Wenn es dabei dann zu negativen Erfahrungen kommt, bleibt dem Individuum das Wissen, dass es auch anders geht und es kann sich fragen, wieso es dazu kam, weil es reflexiv denken gelernt hat und nicht von seinen Gefühlen voreingenommen ist.

Ein weiteres Beispiel, wie Interkulturelle Kompetenz aufgrund von Emotionalisierung gefördert werden soll, findet sich im Handbuch „Gemeinsam entdecken wir die Welt“ (Thaler, 2009) für die Volksschule. Hier finden sich einige praktische Beispiele zum Globalen Lernen im Unterricht, darunter ein Kapitel mit dem Titel „So leben und spielen Kinder anderswo“, welches so aufgebaut ist, dass SchülerInnen unterschiedliche Fotos mit Kindern präsentiert werden und die SchülerInnen nun die Aufgabe haben, die Bilder zu analysieren mithilfe von Fragen, darunter diesen: Wie sehen die Kinder am Foto aus? Welche Emotionen zeigen sie? Was würdest du die Kinder fragen? Nachdem die Fotos analysiert werden, sollen sie von den SchülerInnen auf einer Weltkarte, einem Kontinent zugeordnet werden. Abgesehen von der Hautfarbe gibt es keine Erkennungszeichen, die diese Zuordnung erleichtern würden. Der Bub aus Österreich spielt auf einer Schaukel mit anderen Kindern, er trägt eine rote Lederhose und im Hintergrund sind die Alpen zu sehen (vgl. ebd., S.44-60). Aufgrund dieser Klischeedarstellung wäre es für einen Erwachsenen sehr einfach den Buben Europa zuzuordnen, aber Volksschulkinder aus Wien, die vielleicht noch nie in den österreichischen Alpen waren und keinen Bezug zur Tracht in Österreich haben, würden auch bei diesem Bild vor einem Rätsel stehen. Weiters kann auch hinterfragt werden, warum die Bilder nur Kinder zeigen und keine Erwachsenen, ältere Personen oder gar ganze Familien? Möglicherweise weil sich Kinder gut in andere Kinder hineinversetzen können und so deren Situation besser nachempfinden sollen. Die Idee hinter diesem Beispiel ist also, die SchülerInnen auf einer emotionalen Ebene zu treffen, um über Kinder aus aller Welt zu sprechen. Mit den Emotionen, die hier produziert werden, werden nun stereotypische Bilder von Kindern in bestimmten Kontinenten verbunden, die sich nur aufgrund ihrer Hautfarbe und ihren optischen ethnischen Merkmalen unterscheiden. Es soll das Gefühl vermittelt werden, dass die SchülerInnen ein ganz bestimmtes Kind aus einem Land kennenlernen und dieses Kind repräsentiert nun die Bevölkerung dieses Landes bzw. in diesem Fall des

ganzen Kontinents. Wie dabei gelehrt werden soll, dass wir doch alle verschieden sind und dass sogar unsere Klassenzimmer global sind, bleibt dabei eine Frage. Dass die Emotionalisierung tatsächlich soweit geht, bestätigt uns das nächste Beispiel, in dem die Kinder auf den Fotos nun Namen bekommen. Hier werden die Namen als auf diesem Kontinent gebräuchliche Namen, vorgestellt, außerdem hat jeder Name eine spezielle Bedeutung, die hier auch genannt wird (vgl. ebd., S.60-63). Im nächsten Beispiel oder wie im Handbuch bezeichnet „Baustein“ des Kapitels, sollen nun die Religionen der Welt besprochen werden. Zuerst sollen alle Religionen benannt werden, danach wird besprochen, was in welcher Religion wichtig ist und zum Schluss welche Unterschiede es gibt. Die Aufgabe hier ist, natürlich die Kinderfotos, die nun auf der Weltkarte liegen, auch noch den Religionen zuzuordnen, an die sie glauben könnten. Woran ist nun das erkennbar? Für Volksschüler wahrscheinlich gar nicht, für LehrerInnen auch nur, wenn sie wissen, in welchem Land der Erde, welche Religionsbekenntnis am häufigsten vertreten ist. Das genau dieses Kind, zu dem die SchülerInnen jetzt eine emotionale Beziehung aufgebaut haben und das für sie alles repräsentiert, was in diesem Land vor sich geht, eigentlich einer anderen als der mehrheitlichen Konfession angehören könnte oder Atheist ist, spielt hier keine Rolle. Das Beispiel bietet gar keine Möglichkeit, z.B. keiner Religion anzugehören, es sollen nämlich alle Kinder einer der vorher besprochenen Religionen zugeordnet werden (vgl. ebd., S.64). In Baustein 5 sollen die SchülerInnen über die Wohnsituationen der Kinder sprechen. Es wird wieder anhand der eigenen Wohnsituation der SchülerInnen geklärt, wie man wohnen kann, wie viele Leute zusammen wohnen und in welcher Beziehung diese zueinander stehen. Nun bekommen die SchülerInnen ein Arbeitsblatt mit unterschiedlichen Behausungen und sollen diese wie erwartet, wieder bestimmten Ländern zuordnen. Allerdings wird diesmal darauf hingewiesen, dass bei der Besprechung der Aufgabe zu beachten ist, ob SchülerInnen in der Stadt oder am Land wohnen und die Schlussfolgerung soll sein, dass es fast alle Häuser und Wohnmöglichkeiten in ähnlicher Weise in allen Ländern der Welt gibt (vgl. ebd., S. 65). Trotzdem ist die Aufgabenstellung sich zu überlegen, zu welchem Land die Wohnmöglichkeit am besten passen würde. Österreich wird diesmal von einem Landhaus aus Ziegeln repräsentiert. Wenn diese Unterrichtseinheit in Wien durchgeführt wird, dann würden die meisten Kinder wohl die Skizze des Betonhochhauses

aus Äthiopien, ihrer Heimat zuordnen. Abgesehen davon, dass es geografischer Kenntnisse zu Klimazonen bedarf oder dem tatsächlichen Wissen über das Aussehen von Wohnmöglichkeiten in anderen Ländern, werden die meisten Kinder diese Aufgabe wohl eher durch Raten bewältigen können. Möglicherweise haben sie einen Film gesehen, der in einem Land gespielt hat und dort wurden diese Behausungen abgebildet. Hier kann allerdings nicht von einer Klischeeauflösung die Rede sein, wie sie vom Globalen Lernen gefordert wird. Wenn das wenige, das ein Kind von einem Land weiß, mit der Zuordnung solcher Bilder bestätigt wird, dann werden damit auch begrenzte Vorstellungen dieses Landes nicht erweitert. Und zu besprechen, dass eigentlich auch ein Hochhaus, ein Zelt oder ein Iglu an Stelle der Holzhütte stehen könnten, erweitert das Wissen nicht, wenn die Zuordnung des Iglus nach Deutschland, eine falsche Antwort im Unterricht, darstellt.

Die Interkulturellen Kompetenzen sollen auch hier durch emotionale Verbundenheit erlernt werden. Die SchülerInnen sollen auf einer emotionalen Ebene getroffen werden um über Kinder aus anderen Teilen der Welt, zu sprechen. Das soll durch das Kennenlernen eines fiktiven Kindes geschehen, möglicherweise gibt es das Kind auch, aber die Handbücher werden nicht laufend aktualisiert, demnach ist der abgebildete Junge aus Äthiopien heute schon vielleicht 20 Jahre alt. Das fiktive Kind stellt also in dem Kurztext und in den weiteren Kapiteln seinen Lebensraum, seine Familie und seine Lebensverhältnisse vor. Aufgrund des suggerierten gleichen Alters und der vergleichbaren Umstände wie Schule, Ernährung und Familie soll eine Emotion bei den SchülerInnen geweckt werden. Durch den kommunikativen Austausch darüber soll gelernt werden, dass alle Menschen verschieden sind und dass sogar das eigene Klassenzimmer global ist. Diese Erkenntnisse und die Auseinandersetzung mit Globalem soll dann eine Interkulturelle Kompetenz darstellen.

Auch bei diesem Beispiel bleibt wieder offen, inwiefern das Kennenlernen eines anderen Kindes und seine Lebensumstände Interesse und positive Gefühle bei SchülerInnen auslösen. Genauso könnte Mitleid, Neid oder sogar Ekel ausgelöst werden und ist von LehrerInnen nicht beeinflussbar. Ebenso können diese Gefühle in der Klassenkommunikation weitergeführt werden oder bei Erzählungen von Klassenkameraden über ihre familiäre Situation, auftreten. Auch das können LehrerInnen nicht beeinflussen, so sehr

sie sich um Wertschätzung bemühen und einen respektvollen Umgang vorleben. Kinder nehmen Haltungen und Einstellungen von zu Hause mit und diese mögen stärker sein und viel emotionaler als die kurze Einheit über Globales Lernen in der Schule. Als LehrerInnen können wir den SchülerInnen ihre Haltungen nicht wegnehmen, wir können sie zeitweise unterdrücken, indem wir ihre Äußerung strafen, aber das wird zu keiner Haltungsänderung führen, sondern im schlimmsten Fall zu verstärkten negativen Einstellungen gegenüber Interkulturalität. Nur durch Kommunikation und Interaktion wird nicht zwangsweise eine positive Einstellung zu einem Thema wie Interkulturalität passieren, sonst gäbe es keinen Rassismus mehr. Die Interkulturelle Kompetenz muss also auf einer anderen Ebene gefördert werden, fernab von jeglicher Emotionalität, dafür schlage ich im Sinne von Petzelt die Ebene der Wissensaneignung vor, wonach sich SchülerInnen mit Gegenständen befassen sollen, um sich Wissen anzueignen, also um sich zu bilden. Die Aufgabe der LehrerInnen ist hierbei, die passenden Inhalte auszuwählen, um sie auf den Weg der Wahrheit zu bringen. Durch die erlangte Erkenntnis bildet sich die Haltung des Ich, die sich im besten Fall durch Verantwortlichkeit für die Welt und die eigenen Handlungen äußern wird. Dies wäre eine wünschenswerte Interkulturelle Kompetenz, eine Verantwortlichkeit für die Welt entwickeln und die eigenen Handlungen in Bezug auf Interkulturalität zu reflektieren.

Interkulturelle Kompetenzen im Interkulturellen Lernen

Dem Interkulturellen Lernen geht es um den Erwerb von Wissen zu anderen Kulturen und Gesellschaften, um das soziale Lernen zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Herkunft und um den konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz. Gleichzeitig sollen Gemeinsamkeiten hergestellt werden, Rassismus abgebaut und die Wertschätzung ethnisch-kultureller Vielfalt, vermittelt werden (vgl. Nestvogel, 2012, S. 139). Interkulturelles Lernen umfasst kognitive, affektive und konative Dimensionen und erfordert Fähigkeiten der vernetzten Wahrnehmung und einer Reflexions- und Handlungskompetenz in komplexen Zusammenhängen. Interkulturelles Lernen schließt also globales Handeln und Denken mit ein und kann sich nicht nur auf Kultur beschränken, sondern schließt die Reflexion politischer, ökonomischer und sozialstruktureller Rahmenbedingungen mit ein (vgl. Nestvogel, 2012, S. 140f). Im Prinzip lässt

sich sagen, dass sich Interkulturelles Lernen mit der „Interkulturalität“ selbst auseinandersetzt. Somit versucht im Grunde jeder Lerninhalt des Interkulturellen Lernens, „Interkulturalität“ zu vermitteln. Um dies zu veranschaulichen werden im Folgenden die wichtigsten Bereiche des Interkulturellen Lernens kurz zusammengefasst und hingehend der „Interkulturalität“, analysiert.

Damit Interkulturelles Lernen stattfinden kann, braucht es Rahmenbedingungen. Jene der „Interpersonellen Begegnung“ und der „Interkulturellen Verständigung“ (vgl. Khan-Svik, 2008, S. 84-87) nach Gabriele Khan-Svik, werden im Weiteren genauer betrachtet. Die erste Voraussetzung betrifft die Kommunikation von Personen unterschiedlicher (kultureller) Herkunft. Durch die interpersonelle Begegnung ist eine inhaltliche Auseinandersetzung auf einer kognitiven oder affektiven Ebene möglich und erlaubt eine realistische Einschätzung des Gegenübers (vgl. ebd., S.85). Die Interpersonale Begegnung kann klar der Förderung von Interkulturalität zugeordnet werden, da sie allen Kriterien entspricht. Die Interkulturelle Verständigung beruht auf der Annahme, dass Lernprozesse erst möglich sind, wenn intersubjektive Verständigung stattfinden kann. Dafür bedarf es der Kommunikation in multikulturellen Situationen, also zwischen einzelnen Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft und nicht nur zwischen den Kulturen. G. Khan-Svik schlägt in diesem Zusammenhang den Begriff „Interkultur“ mit der Perspektive der interindividuellen Kultur als Grundlage des Interkulturellen Lernens vor. Darunter versteht sie jene Kultur die entsteht, wenn mehrere Beteiligte im Austausch miteinander eine neue Form von Kultur kreieren. Das Individuum ist vielen verschiedenen kulturellen Einflüssen ausgesetzt und kann diese mitgestalten. So gesehen befinden sich in jeder Gruppe und damit auch Schulklasse solche Personen, die durch unterschiedliche kulturelle Erfahrungen geprägt sind. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass jedes Lernen ein Interkulturelles Lernen ist, wenn es diese unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen mitberücksichtigt (vgl. ebd., S.89).

Anschließend sollen Beispiele für eine Unterrichtseinheit genannt werden, in der interkulturelle Lerninhalte vermittelt werden. In einem vom Bildungsministerium vorgeschlagenem Handbuch, in dem es um die Vielfalt von Kinderwelten hier und anderswo geht, soll Vielfalt anhand von Familienstrukturen erarbeitet werden (Hefel & Switil, 2014). Die

Erarbeitung erfolgt so, dass zuerst unterschiedliche Staaten und Kontinente mit Hilfe einer Weltkarte, benannt werden (vgl. ebd., S.6). Danach lernen die SchülerInnen zehn Gleichaltrige anhand von Steckbriefen kennen. Die Kinder auf den Steckbriefen leben in den Ländern Algerien, Australien, Bolivien, Sierra Leone und in Wien. Sie beschreiben ihren Wohnort, ihren Morgen, ihre Familie und ihre Schule. Dabei fällt auf, dass alle Kinder bis auf eines mindestens zwei Sprachen sprechen. Es sind persönliche Geschichten, die hier erzählt werden und die soziale Herkunft der Kinder ist klar erkennbar beim Lesen ihrer Wohnort- und Familienbeschreibung, dabei wurde von den Herausgebern darauf geachtet, dass Kinder aus besser gestellten Familien solche Länder vertreten, die bei uns als die „ärmeren Länder“ gelten. In der Einleitung steht dazu, dass das Buch versucht Klischees entgegenzuwirken (vgl. ebd., S.7-18).

Im nächsten Beispiel wird der Begriff „normal“ hinterfragt, dies geschieht in dem SchülerInnen erfahren welche unterschiedlichen Sitten es beim Essen, in verschiedenen Ländern und Kulturen gibt. Es soll darüber gesprochen werden, was wo üblich ist und dass das Übliche nicht auf alle Menschen zutrifft und dass der Begriff „normal“ einer ist, der immer hinterfragt werden soll (vgl. ebd., S.19-21).

In einem weiteren Beispiel sollen SchülerInnen geografisches Wissen über die Herkunftsländer Sierra Leone, Bolivien, Australien und Algerien aus den Steckbriefen der Schulkinder, erarbeiten. Die Länderporträts sind im Material enthalten, es finden sich zwei Seiten Text pro Land, welche schwierige Begriffe enthalten und die Bereiche Klima, Land, Wirtschaft, Geschichte und Schule kurz und sehr verallgemeinernd anreißen. Obwohl Klischees nicht unterstützt werden sollen, werden hier bei den Länderporträts natürlich die für ein Land bekanntesten Symbole oder Informationen besonders betont (vgl. ebd., S.22-33). Zum Schluss des Kapitels findet sich ein Quiz um die Fakten, die erlernt wurden, abzu prüfen bzw. zu wiederholen und vertiefen. Danach folgen einige Arbeitsblätter zu kleineren Themen, die einen Bezug zu Unterrichtsfächern beinhalten. Eines davon gibt einige Fakten zu interessanten Tieren, die Kinder sollen die Tiere den nun schon bekannten Ländern zuordnen, eine ähnliche Aufgabe findet sich auch zu Früchten und Getreidesorten (vgl. ebd., S.34f). Im letzten Beispiel zum Thema Familie geht es um die persönlichen Situationen der SchülerInnen. Sie sollen sich gegenseitig interviewen und dann innerhalb der Klasse vorstellen und besprechen, welche Kinder

und Familien was gemeinsam haben. Die Kinder erstellen einen Steckbrief und ein Plakat mit einem Familienporträt, welches an die Wand gehängt werden soll. Es findet sich bei diesem Beispiel ein Hinweis der Autorinnen an die LehrerInnen, der besagt, dass beim Besprechen der Familiensituationen auf einen respektvollen Umgang der Kinder untereinander geachtet werden soll, „das Besprechen dieser sehr persönlichen Themen erfordert ein ausgeprägtes Fingerspitzengefühl.“ (Hefel & Switil, 2014, S. 37). Ziel dieser gegenseitigen Vorstellung ist es, einen Ausschnitt der Vielfalt von individuellen Lebensverhältnissen der SchülerInnen aufzuzeigen. Sie sollen dabei die „Wertschätzung ihrer eigenen Persönlichkeit, ihrer Mehrsprachigkeit und ihres familiären Hintergrunds erfahren“ (Hefel & Switil, 2014, S. 37). Im Vordergrund geht es um das Erleben von Gleichwertigkeit und Akzeptanz und die Vermittlung von Vielfalt als „Normalität“ (vgl. ebd., S.37).

Das erste hier genannte Beispiel vermittelt ein geographisches Wissen, indem unterschiedliche Staaten und Kontinente mit Hilfe einer Weltkarte, benannt werden sollen. Dies würde so auch im normalen Geographieunterricht geschehen, hier findet noch kein gezieltes Interkulturelles Lernen statt. Im nächsten Schritt lernen die SchülerInnen zehn Gleichaltrige anhand von Steckbriefen kennen, wobei hier darauf geachtet wurde, dass die Kinder aus unterschiedlichen Kontinenten stammen. Die Idee war wahrscheinlich, möglichst alle Teile der Welt großflächig abzudecken. Weiters sind die Geschichten der Kinder sehr persönlich, weshalb darauf geschlossen werden kann, dass hier ein affektiver Zugang der SchülerInnen gegenüber dem Thema gefordert wird. Um die eigenen Vorannahmen und Werte zu hinterfragen, schlägt das Handbuch vor, über Sitten beim Essen in anderen Ländern zu sprechen. Einfach nur über Sitten zu sprechen, muss nicht unbedingt dazu führen, dass die eigenen hinterfragt werden. Es erfolgt auch nicht unbedingt eine Wissensaneignung, nur weil über ein Thema im Unterricht gesprochen wird. Wissensvermittlung würde bedeuten, über die Gründe der Sitten beim Essen in anderen Kulturen und Ländern zu lernen und über die Traditionen, woher diese kommen. Es müssten die Sitten im Zusammenhang mit der Geschichte des jeweiligen Landes betrachtet werden, damit ein vollständiges Bild entsteht und dieses Wissen auch der eigenen Bildung dienen kann und nicht bloß Wissen in Form von Information darstellt. Die Aneignung dieses Wissens kann nur durch die Auseinandersetzung damit

geschehen und dadurch, dass die Gegenstände in Zusammenhangsprobleme gesetzt werden. Erst danach kann Urteilsbildung passieren und damit auch Reflexion. Die unklare Anweisung in diesem Beispiel, über Sitten in anderen Ländern zu sprechen, kann sogar nur soweit erfolgen, dass SchülerInnen als auch LehrerInnen davon berichten, was sie darüber schon einmal gehört oder gesehen haben bzw. darüber was im Steckbrief des beschriebenen Kindes steht. Die hier gestellte Forderung nach einem Gespräch ist eine die genauso in jedem Alltagsgespräch zu Hause oder mit Freunden stattfinden könnte. Bei diesem Gespräch unterscheidet sich der Unterricht nicht von anderen sozialen Formen, in denen das Thema besprochen wird. Die Funktion, als auch die Ausbildung des Lehrers oder der Lehrerin und ihre Anwesenheit sind hier hinfällig. Das geforderte Ziel, immer das als „normal“ geltende zu hinterfragen, wird nicht aufgrund dieses einen Gesprächs stattfinden, auch nicht mit der Anwesenheit einer Lehrperson.

In einem weiteren Beispiel sollen SchülerInnen geografisches Wissen zu den Ländern Sierra Leone, Bolivien, Australien und Algerien erlangen. Dies soll durch das beigelegte Material geschehen, welches sich in Form von zwei Seiten Text pro Land, zu den Bereichen Klima, Land, Wirtschaft, Geschichte und Schule präsentiert. Auch hier ist dieselbe Form der Kritik wie beim vorigen Beispiel, angemessen. Wieder werden Fakten zusammenhanglos als reine Information vermittelt und sollen am Ende mit einem Quiz abgefragt werden, wobei es natürlich nur um das Testen des auswendig gelernten Wissens geht. Das Handbuch gibt vor, damit das Wissen abzuprüfen, zu wiederholen und zu vertiefen. Auch die Arbeitsblätter im Folgenden bedienen sich derselben Methoden von Wissensvermittlung.

Das letzte Beispiel zur Vermittlung von Vielfalt, ist eines, das auf einer rein affektiven Ebene stattfindet. Die Kinder sollen ihre Familien präsentieren und nach Gemeinsamkeiten suchen. Auch hier trifft zu, dass eine Lehrperson, also eine Professionelle nicht notwendig ist, um Gemeinsamkeiten innerhalb der Familien zu suchen. SchülerInnen schaffen das auch alleine in ihren Pausen. Das Beispiel möchte diesen Prozess anregen, damit er tatsächlich auch stattfindet, allerdings braucht es keine pädagogisch ausgebildete Fachkraft um diesen in Gang zu setzen. Im Weiteren ist es eine Zumutung von SchülerInnen die Präsentation derart privater Informationen zu verlangen und das

in einem bewertenden Unterricht. Ganz egal, wie respektvoll und einfühlsam die Lehrperson sich verhält, am Ende des Jahres entscheidet sie über die Noten und das ist der Leitgedanke bei SchülerInnen. Das Ziel dieses Unterrichtsbeispiels ist es, einen Ausschnitt der Vielfalt von individuellen Lebensverhältnissen der SchülerInnen aufzuzeigen. Sie sollen dabei die „Wertschätzung ihrer eigenen Persönlichkeit, ihrer Mehrsprachigkeit und ihres familiären Hintergrunds erfahren“ (Hefel & Switil, 2014, S. 37). Auch hier lässt sich widersprechen, dass ihnen immer mit Wertschätzung begegnet wird. Vordergründig ist das Ziel ein Erleben von Gleichwertigkeit und Akzeptanz und die Vermittlung von Vielfalt. Durch das Präsentieren der eigenen Familien innerhalb der Klasse geschieht Gleichwertigkeit in der Möglichkeit, dass jede/r SchülerIn ihre Familie vorstellen darf. Das stellt allerdings nicht voraus, dass im Nachhinein alle als Gleichwertig betrachtet werden und Akzeptanz erfahren. Warum sollten SchülerInnen das auch vermitteln oder tun? Wir könnten ihnen höchstens aufzwingen, wie sie sich am Ende eines Vortrags zu äußern haben, aber das wird sie nicht Toleranz und Akzeptanz lehren sondern Autoritätshörigkeit und Verstellen, um eine bessere Note zu erhalten. Das einzige, was hier vermittelt werden kann, ist Vielfalt, aber die herrscht sowieso, es muss nur darauf verwiesen werden und das kann durch die Vermittlung von Inhalten aus der Geschichte und Geographie genauso geschehen. Sie lehren uns von anderen Orten auf der Welt, von anderen Kulturen und der Entstehung dieser, damit wir sie in globalen Zusammenhängen verstehen und uns aneignen können. Dann werden SchülerInnen die Vielfalt in ihrer direkten Umgebung schon erkennen, sie unterhalten sich ja auch ohne Eingriff der Lehrpersonen miteinander und lernen sich gegenseitig kennen. Ein Interkultureller Austausch findet also auch ohne LehrerInnen statt, nicht nur in der Schule, sondern jederzeit in unserem Alltag. Aber um diesen zu reflektieren und daraus Urteile zu fällen, muss dem Individuum dieser Austausch bewusst sein und es braucht ein Wissen über die Vielfalt, um die Erfahrungen vergleichen und bewerten zu können. Das Individuum muss die Vielfalt erfassen, um dadurch den Interkulturellen Austausch steuern zu können. Erst dann kann von gezielten Interkulturellen Kompetenzen gesprochen werden.

Interkulturelle Kompetenzen im Konzept „Cosmopolitan Education“

„Cosmopolitan Education“ ist die Idee einer Erziehung zum Weltbürgertum. Diese stammt von der Auffassung, dass die Menschen von Natur aus alle gleich geschaffen sind und daher von Natur aus Mitbürger der Welt sind. Die Stoiker hatten den Menschen als Bürger zweier Welten gesehen, einerseits als Mitglied einer staatlichen Gemeinschaft, andererseits als Mitglied der universalen Gemeinschaft (vgl. Seitz, 2012, S. 235). Beide Ansichten beziehen sich nur auf eine Zugehörigkeit als Mensch zu Menschen, es gibt keine feinere Differenzierung, die das Individuum betrachtet und so kann gar nicht von Interkulturalität gesprochen werden. Sie wurde bei diesem Konzept anfangs komplett ausgeblendet. Auch die Humanisten sahen alle Menschen als gleichwertige Mitglieder einer universellen Gemeinschaft, für Kant war der weltbürgerliche Zustand im Menschen als Vernunftwesen, begründet.

Es können systematische von deskriptiven normativen Theorien des Kosmopolitismus unterschieden werden und abhängig von der bestimmenden gesellschaftlichen Dimension der Idee einer weltweiten Einheit, kann ein politischer, rechtlicher, ökonomischer oder ein kultureller Kosmopolitismus, unterschieden werden. Schon Herder hatte eine Vorstellung einer weltweiten Gesellschaft aller Menschen, die in ihrer Sitten-, Sprachen- und Staatenvielfalt wirksam wird. Er verwirft gegenüber den universalhistorischen Konzeptionen allerdings die Idee einer Fortschrittsperspektive eines Weltstaates. Herder sieht jede Nation als einzigartige Lebensart und verwirft den Gedanken einer universalen Vernunft. Er spricht viel mehr von einer allgemeinen Vernunft, die sich in jeweils kulturellen und historisch Besonderen findet (vgl. Seitz, Weltbürgerliche Erziehung, 2012, S. 237f). Damit bezieht er eher eine kulturellrelativistische Position, die den Aspekt der Interkulturalität miteinbezieht. Wobei hier Kultur oder Interkulturalität eher als Staatenvielfalt betrachtet wird, also die Beziehung eines Staates zum anderen innerhalb einer Weltgesellschaft und nicht so wie im tatsächlichen Sinne, die Interkulturalität einzelner Individuen innerhalb einer Gemeinschaft oder eines Staates.

Kosmopoliten glauben an universelle Wahrheit, wobei sie nicht sicher sind, dass sie diese bereits besäßen, es ist die realistische Einstellung hinsichtlich der Schwierigkeit eine Wahrheit zu finden, die zu dieser Unsicherheit führt. Jedoch gibt es eine Wahrheit,

an der Kosmopoliten festhalten und das ist jene, dass jeder Mensch Pflichten gegenüber anderen Menschen hat. Dass jeder Mensch zählt, ist ein zentraler Gedanke. Ebenso gehört zum Kosmopolitismus der Einsatz für den Pluralismus, es gibt dieser Ansicht nach viele Werte, nach denen es sich zu leben lohnt, wobei man nicht nach all diesen Werten leben kann. Darum erwartet sich diese Denkrichtung, dass verschiedene Menschen und Gesellschaften verschiedenen Werten Gestalt verleihen. Zum kosmopolitischen Denken gehört auch der Fallibilismus dazu, ein Gedanke, dass unser Wissen unvollkommen und provisorisch ist und durch neue Erkenntnisse revidiert werden muss (vgl. Appiah, 2007, S. 174f).

Kosmopolitismus sieht die Menschen als Gesamtheit, da ihre sittliche Entfaltung nur in der Menschheit insgesamt betrachtet werden kann und nicht im Individuum alleine (vgl. ebd., S.235). 2007 entwirft Kwame Anthony Appiah ein differenziertes antifundamentalistisches Verständnis des Kosmopolitismus, das versucht Universalismus und Individualismus zu vereinen und den Menschen multiple kulturelle Identitäten zugesteht. Appiah Kwame sieht Kosmopolitismus aus zwei ineinander verwobenen Strängen. Zum einen besteht er aus dem Gedanken, dass wir Pflichten gegenüber anderen Menschen haben, die über Verwandtschaft oder eine gleiche Staatsbürgerschaft hinausgehen. Zum anderen haben wir die Vorstellung, dass wir den Wert jedes einzelnen menschlichen Lebens ernst nehmen müssen (vgl. Appiah, 2007, S. 13). Der Philosoph nennt es einen Irrtum zu glauben, dass es keine objektiven Werte gäbe. Er meint, es gibt einige Werte, die universell sind und sein sollten, genauso wie es zahlreiche gibt, die lokalen Charakters sind. Sein Modell ist deshalb jenes des Gesprächs zwischen Menschen mit unterschiedlichen Lebensweisen, so schwierig sich die Gespräche auch herausstellen mögen, sie sind unvermeidlich (vgl. ebd., S. 20). Wenn ein moralisches Gespräch zwischen Menschen aus verschiedenen Gesellschaften gefördert werden soll, müssen wir mit Meinungsverschiedenheiten rechnen, schließlich gibt es auch Meinungsverschiedenheiten zwischen Menschen innerhalb einer Gesellschaft.

Wenn Interkulturalität als die Theorie und Praxis verstanden wird, die sich mit unterschiedlichen kulturellen und menschlichen Verhältnissen auf der Grundlage völliger Gleichwertigkeit beschäftigt und sich durch Dialoge vollzieht, welche als Ziel die gegen-

seitige Toleranz, haben (vgl. Yousefi & Braun, 2011); dann kann Kosmopolitismus, wie ihn Appiah Kwame deutet, als interkultureller Prozess verstanden werden. Auch er sieht das Gespräch zwischen Menschen unterschiedlicher Gesellschaften, als den Weg der Kosmopoliten, allerdings versteht Appiah Gespräch nicht unbedingt im Sinne einer Konversation.

Der Philosoph geht davon aus, dass nicht Prinzipien uns befähigen in Frieden miteinander zu leben, sondern praktische Handlungen. Oft können wir diese gar nicht argumentieren und wissen nicht, warum wir etwas tun. Wir können miteinander leben, ohne uns über die gemeinsamen Werte zu einigen, die gutes Zusammenleben ermöglichen, denn wir können uns meistens darüber einigen, was getan werden soll, ohne uns einigen zu müssen, warum es das richtige ist (vgl. Appiah, 2007 S. 97). Appiah vergleicht Gespräche über die Grenzen der nationalen oder religiösen Identität hinweg mit dem Sich-Einlassen, wenn wir einen Roman lesen oder ein Kunstwerk betrachten, das von einem anderen als unserem eigenen Standort zu uns spricht. Er sieht den Begriff „Gespräch“ nicht bloß im Sinne einer Konversation, sondern als Metapher sich auf Erfahrungen und Ideen anderer Menschen einlassen zu können. Wichtig dabei ist, dass die Begegnung selbst einen Wert an sich darstellt und das Gespräch nicht zu einem Konsens über irgendetwas führen muss, schon gar nicht über Werte. Für Appiah genügt es, wenn das Gespräch den Menschen hilft, sich aneinander zu gewöhnen (vgl. ebd., S. 113). Damit meint er, dass wir uns für Menschen an anderen Orten, ihre Kultur, Argumente und auch Irrtümer interessieren sollen, nicht weil es uns hilft zu einem Konsens zu gelangen, sondern um uns aneinander zu gewöhnen. Es braucht uns dann insofern gar nicht zu stören, dass es so viele Möglichkeiten für Meinungsverschiedenheiten im Hinblick auf Werte gibt. Um einander zu verstehen, ist es gar nicht erforderlich einer Meinung zu sein (vgl. ebd., S. 105). Das bedeutet für die Interkulturalität, dass ihr primäres Ziel nicht die Angleichung durch den Dialog sein darf, sondern die Toleranz Unterschiede auszuhalten und trotzdem respektvoll miteinander umzugehen.

Die Interkulturellen Kompetenzen lassen sich aus Appiahs Auffassung von Kosmopolitismus ableiten. Die Interkulturellen Kompetenzen, die hier zu erwerben wären, sind die Dialogbereitschaft, die nicht wie beim Globalen Lernen und dem Interkulturellen Lernen auf eine Angleichung abzielt und versucht Gemeinsamkeiten zu finden, sondern die

Konversation, die zur Toleranz führen soll, Unterschiede auszuhalten und trotzdem respektvoll miteinander umzugehen. Appiah sagt hiermit, dass Menschen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen verschieden sind und andere Werte achten. Das ist etwas, dass nicht durch Gespräche oder gemeinsame Aktivitäten verändert werden kann, es ist zu akzeptieren. Die Fähigkeit oder auch Kompetenz, die hier erlernt werden muss, ist erstens, sich dessen bewusst zu werden und zweitens, die Unterschiede aushalten zu können, ohne die anderen angleichen zu wollen und trotz manchmal auch entgegengesetzter Wertvorstellungen respektvoll miteinander umzugehen. Dies erfordert hohes Reflexionsvermögen, ein verstehendes Wissen über die Gründe der anderen für ihre Vorstellungen und Werte, sowie die Selbstüberwindung, sich nicht überlegener zu fühlen.

Inwiefern können Interkulturelle Kompetenzen innerhalb der Konzepte vermittelt werden?

Zusammenfassung und Analyse

Schule als Ort der Begegnung kann sich der Globalisierung nicht entziehen, in der Schule finden sich multikulturell zusammengesetzte Schulklassen, wodurch ein interkultureller Dialog notwendig wird. Durch die wachsende Mobilität und Migration ist eine neue offenkundige kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft entstanden, die in den Klassenzimmern aufeinanderprallt. Diese sogenannten multikulturellen Klassen, in denen verschiedene Herkunftsländer, Sprachen, Erfahrungen und Vorkenntnisse vertreten sind, fordern die Lehrkräfte in gewissen Bereichen, die in ihrer Ausbildung noch nicht genügend vertreten sind (vgl. Tiefenbacher, S. 3). Es ergeben sich notwendig zu erwerbende Kompetenzen für ein gesellschaftliches Zusammenleben in einer kulturellen Vielfalt, sogenannte interkulturelle Kompetenzen. Diese Kompetenzen, welche durch das Globale Lernen vermittelt werden, sollen Toleranz und offenes Zugehen aufeinander ermöglichen, also „Einstellungen und Verhaltensweisen [zu] prägen, die zum Leben mit Fremdheit und Andersartigkeit befähigen“ (Tiefenbacher, S. 3).

Im nächsten Abschnitt soll die Wissensvermittlung dieser zu erwerbenden Interkulturellen Kompetenzen skeptisch betrachtet werden. Um darzustellen wie diese in Schule

und Unterricht vermittelt werden sollen, werden unter anderem die bereits erläuterten Beispiele aus den Handbüchern herangezogen, die sich auf der Website des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, als empfohlenes Unterrichtsmaterial, finden.

Die notwendig zu erwerbenden Kompetenzen für das gesellschaftliche Zusammenleben in der kulturellen Vielfalt, also interkulturelle Kompetenzen, sollen Toleranz und offenes Zugehen aufeinander ermöglichen und Einstellungen prägen. Diese Interkulturellen Kompetenzen sollen im Unterricht vermittelt werden. Im ersten Teil dieses Kapitels wurden die einzelnen Zugänge vorgestellt, wie Interkulturelle Kompetenzen erworben werden könnten. Zur Erinnerung Tiefenbacher wurde für das Konzept des Globalen Lernens herangezogen, mit ihrer Forderung die emotionale Verbundenheit der SchülerInnen miteinzubeziehen und eine positive Einstellung zu anderen Menschen und ihrer Kultur zu fördern. Interkulturelle Kompetenzen aus dieser Sichtweise wären also emotionale Verbundenheit, Normen und Werte anderer zu respektieren und sie als gleichwertig neben den eigenen zu betrachten. Erreichen kann man jene durch die lebendige Begegnung mit anderen Kulturen. Das Konzept des Interkulturellen Lernens sieht als Ziel die Vermittlung Interkultureller Kompetenzen. Dies geschieht vor allem im interkulturellen Austausch, durch die gegenseitige Wertschätzung. Auch im hierfür gewählten Beispiel zeichnet sich ein emotionaler Zugang aus, der vom Individuum ausgeht und sich durch das Kennenlernen der anderen Toleranz und Akzeptanz dessen erwartet. Um die Interkulturellen Kompetenzen und ihre Vermittlung innerhalb des Konzepts der Cosmopolitan Education darzustellen, wurde Appiah herangezogen. Er spricht von Kompetenzen, die eine Dialogbereitschaft fördern und von Konversationen, die zur Toleranz führen sollen, Unterschiede auszuhalten und trotzdem respektvoll miteinander umzugehen. Die Fähigkeit oder auch Kompetenz, die er hier nennt, ist erstens, sich dessen bewusst zu werden und zweitens, die Unterschiede auszuhalten zu können, ohne die anderen angleichen zu wollen und trotz manchmal auch entgegengesetzter Wertvorstellungen respektvoll miteinander umzugehen.

Alle hier genannten Konzepte fordern die Vermittlung von Toleranz und gegenseitigem Respekt und sehen diese als Interkulturelle Kompetenzen an. Um Toleranz und Res-

pekt entgegenzubringen, bedarf es einer wertschätzenden Haltung. Haltung kann mit Tugend gleichgestellt werden, weswegen hier Bezug auf Petzelt genommen wird, der das Problem der Lehrbarkeit der Tugend behandelt. Er bezieht sich dabei auf Platon, der von der Verbindlichkeit des Ich ausgeht, also um die Beseitigung jeglicher Ichneutralität. Er fordert Wissen nicht abzukapseln, sondern der Haltung zuzuordnen. Die Lehrbarkeit der Tugend tritt im Lehrer-Schüler-Verhältnis auf und meint eine eigene Abwandlung der Du-Beziehung. Wenn Tugend gelehrt werden soll, dann ist diese Lehre nicht im Wissen allein erreichbar, sie kann also nicht neben anderen Fächern stehen, die zu lernen sind. Sie muss für alle Wissensbestände, in einem besonderen Universalitätsanspruch, dem Wissen gegenübergestellt werden. Die Tugend ist an das Wissen gekoppelt, sie kann nicht für sich lehrbar sein (vgl. Petzelt, 1957, S. 68).

Auf die Interkulturelle Kompetenz mit dem Ziel einer wertschätzenden Haltung oder einer Tugend bezogen, bedeutet das, dass es nicht möglich ist, gezielt Interkulturelle Kompetenzen zu lehren. Interkulturelle Kompetenzen sind also keine Inhalte, die innerhalb des Unterrichts vermittelt werden können, da sie Einstellungen sind und deshalb immer an Wissen gekoppelt.

Um wieder auf Petzelt zurückzukommen, beim Wissenserwerb geht er vom Ich aus, das sich durch den Akt an ein Gegenständliches bindet. Der Akt richtet sich auf Inhalte, während er zugleich eine persönlichkeitsbildende Aufgabe zu erfüllen hat. Im Wissen geht es also nicht grundsätzlich um den Besitz. Das Ich kann keine fertigen Kenntnisse als Wissen besitzen, die es im Erwerb addiert, da es aktiviert (vgl. Petzelt, 1963, S. 19). Das Ich muss also aktivieren und kann damit nicht aufhören, es erkennt, korrigiert seine Erkenntnis, ändert sie um, erneuert sie und wandelt sie in Zusammenhänge um. Zugleich legt es damit sich selbst fest, „...erneuert sich, korrigiert sich und fragt sich selbst, sich zu bestimmen“ (Petzelt, 1963, S. 19).

Auf den Erwerb der Interkulturellen Kompetenzen umgelegt, bedeutet das, dass Globales Lernen weder gezielt Interkulturelle Haltungen vermitteln kann, wie bereits erläutert, zu dem reicht es auch nicht aus, wenn ausschließlich Informationen über andere Kulturen vermittelt werden, die SchülerInnen anschließend in Form von Wissen besitzen. Dadurch dass das Ich aktiviert, kann es Wissen nicht addieren, es erkennt

und korrigiert seine Erkenntnis und damit auch sich selbst. Das bedeutet, dass das vermittelte Wissen nicht bloß zu einer gespeicherten Information werden soll, stattdessen soll es vom Ich aktiviert werden, um dieses zu erneuern, korrigieren und sich selbst zu bestimmen. Es tut also etwas mit dem Ich, während es vom Ich aktiviert wird. Das erworbene Wissen verändert das Ich.

Jegliches Wissen verlangt also ein Ich, um als solches zu gelten, Akte erfüllen diese Forderung. Lernen wird grundsätzlich zu keiner Wissensanhäufung oder Wissensvermehrung, sondern einer Zusammenhangsbestimmtheit als Selbstgestaltung (vgl. ebd., S.19). Petzelt kritisiert einen Lehrer, der abfragt, da er das Wissen des Schülers als bloßen Besitz ansieht, die echte Prüfungsfrage wäre demnach die Art der Aktivierung des Gewussten festzustellen. Der Akt ist es nämlich, der über die Eigenart des Problems von Wissen entscheidet. Er schafft Sinnggebung des Ich, in dem er das Ich führt, die Gegenstände in Zusammenhangsprobleme zu stellen. Der Akt muss also urteilen und daher urteilen lernen. Petzelt sieht jegliches Lernen als Urteilen-Lernen. *„Wenn der Akt zum Wissen gehört, dann entscheidet über das Wissen, auch das Wissen im Lernen, der Akt des Urteilens ausschließlich, nicht das unverbindliche Gedächtnis, das Starrheiten zu konservieren hätte.“* (Petzelt, 1963, S. 20)

Wissen wird erst zu solchem, wenn es ein Ich hat. Das Wissen über das Globale Lernen bedarf eines Ichs, das aktiviert und welches über die Eigenart des Wissens entscheidet. Der Akt führt das Ich, um Zusammenhänge zu erkennen. Ein/e SchülerIn muss nun, um global zu denken, das Wissen über das Globale Lernen sinngebend in Zusammenhangsprobleme stellen. Wenn z.B. der Gegenstand oder das vermittelte Wissen des Globalen Lernens das Lernen von einer bestimmten Tradition einer anderen Kultur ist, dann wäre die Information darüber, dass es in einem anderen Land eine andere Tradition gibt, ein Informationswissen. Wenn SchülerInnen nun den Zusammenhang zum Geschichtsunterricht ziehen und sich erinnern, welche Völker vorher an diesem Ort waren und wo es kulturelle Ähnlichkeiten gibt, können sie den Sinn dieser Tradition erkennen und zusammenhängend erschließen, wie es zu dieser Tradition gekommen ist. Im weiteren werden diese SchülerInnen Vergleiche zu anderen Traditionen ziehen, die sie kennen, und vielleicht auch zu eigenen. Danach erfolgt dann

ein Urteilen über die Sinnhaftigkeit dieser, wobei moralische Werte wie die Gleichstellung von allen Menschen, Menschenrechte und die eigene Haltung herangezogen werden können, soweit diese bereits bekannt sind. Diese Form von Wissensaneignung wäre dann das Lernen oder auch das Urteilen-Lernen, wie es Petzelt nennt. Also kann global lernen auch nur durch Urteilen-Lernen erfolgen, wenn jegliches Lernen ein Urteilen-Lernen ist.

Petzelt kritisiert im Weiteren die Lehrpläne der Schulen, die Wissen als Menge auffassen und danach ausgerichtet sind. So wird es immer mehr Aufgaben und Fächer geben und jegliche Wissenschaften werden neue Inhalte erforschen, mit denen der Lehrplan zu erweitern wäre. Der Pädagoge warnt, dass der gesamte Gedanke der Bildung des Ich in den Lehrgütern ertrinkt, die nur als Menge für bloßes Besitzwissen aufgefasst sind (vgl. ebd., S.21). Damit wird die Bildung des Ich in Gefahr gebracht, sie wird übersehen und das Fragen lernen fällt weg. Wissen kann nicht nur als Besitz angesehen werden, da es die Frage nach dem Besitzer stellt. Ein Besitzer erkennt sein Wissen, korrigiert es manchmal, irrt sich dabei. Er ist, wenn er sein Wissen gestaltet, dieses zugleich selbst (vgl. ebd., S.21). Der Besitzer entscheidet welches Wissen er erwirbt, demnach gilt „Wissen ist Prinzip des Ich“ (Petzelt, 1963, S. 21). Das Ich ist kein Behälter, der bei bloßen Wissensbeständen stehen bleibt, dann wäre es ein neutrales Ich. Wenn Wissen nur als Besitz aufgefasst wird, dann ist die gesamte Bildungsaufgabe verfälscht. Bloße Gedächtnis-Reproduktion sieht Petzelt als Unbildung (vgl. ebd., S.21f).

Das Ergebnis des Unterrichts sind also Erkenntnisse des Besitzers, aber nicht als Menge des Wissens gesehen. Die Erkenntnisse zeigen sich im Verfügungsrecht, das das Ich über sie als Besitzer ausübt (vgl. Petzelt, 2003, S. 24). Erkenntnisse messen sich also an Akten, in denen sie produziert werden. In diesen zeigt sich auch der Erfolg und ebenso der Sinn des Unterrichts. „In Akten des Sich-Richtens aber tut sich ebenso die Haltung als erziehlich zu bewertendes Motiv kund.“ (Petzelt, 2003, S. 25). Den Unterricht betreffend, richtet sich das Ich seine gegenständlichen Kenntnisse und verfügt so über das Gelernte. Ebenso richtet sich das Ich, die Erziehung betreffend, auf sich selbst, indem es über sich verfügt. Das Ich steht also in jedem Einzelfall vor der

Aufgabe über die Beziehung zwischen Wissen und Haltung zu verfügen, es richtet „sein“ Wissen auf „seine“ Haltung (vgl. ebd., S. 25). Es wählt selbst, welchen Wert es dem jeweiligen Verhältnis gibt. Das Verhältnis liegt also allein im Ich. Das Verhältnis ist nicht in Abhängigkeit vom Lehrgut, noch in Abhängigkeit vom Ich zu denken, keine Wirkung einer vorausgegangenen Handlung, noch eine Unbewusstheit. Das Verhältnis wird von der Entscheidung des Ich bestimmt, die es durch seinen eigenen Akt herbeiführt (vgl. ebd., S. 25).

Für die Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen innerhalb des Unterrichts bedeutet es, dass es zu Erkenntnissen bei den SchülerInnen führen soll. Diese zeigen sich im Verfügungsrecht, da ihr Besitzer über sie verfügt, sie messen sich an Akten, in denen sie produziert werden. Während der Aneignung des Lerninhalts zeigt sich also schon die Erkenntnis bei SchülerInnen, sie ist ersichtlich, wenn SchülerInnen über das Gelernte verfügen. Die Erkenntnis richtet sich auf die Haltung, wobei das Individuum selbst wählt, also aufgrund der eigenen Entscheidung, welchen Wert es dem Verhältnis von Wissen und Haltung gibt.

„Der Akt allein entscheidet allein zwischen Wissen und Haltung, natürlich nicht in Willkür und Belieben, sondern in Motiven und Argumenten.“ (Petzelt, 2003, S. 26). Diese Entscheidung hat das Ich zu verantworten. Aus diesem Grund ist es für Petzelt abwegig, von einem Wirkungsgrad des Lehrenden für den unterrichtlichen Erfolg auszugehen. Wenn PädagogInnen Wirkungen des eigenen Unterrichts auf Erziehungsverhältnisse beabsichtigen, behindert das die SchülerInnen an ihrem wichtigsten Entwicklungspunkt, nämlich an ihrer eigenen, frei zu wählenden und damit verantwortlichen Entscheidung (vgl. ebd., S. 26). Niemand kann dem Schüler oder der Schülerin diese Forderung über die Entscheidung des Verhältnisses von Wissen und Haltung, abnehmen. „Nur der Schüler hat über das ihm auferlegte Verhältnis zwischen Wissen und Haltung zu entscheiden, er allein aktiviert diese Entscheidung, er soll geradezu lernen, an der Mannigfaltigkeit von Aufgaben, die ihm vorliegen, sich zu entscheiden.“ (Petzelt, 2003, S. 26). Das darf den SchülerInnen weder abgenommen werden, so Petzelt, noch die darin liegende Verantwortung herabgemindert werden.

Jede Hilfe soll also zur Selbsthilfe werden, damit die Verantwortung nicht gemindert wird.

Für den Unterricht heißt das, dass LehrerInnen zwar Inputs in Form von Inhalten geben können, aber den SchülerInnen weder eine Meinung ausdrücken können, noch sollen. Aus diesem Grund muss auch bei Konzepten des Globalen Lernens, z.B. wenn es um Interkulturelle Kompetenzen geht, beachtet werden, dass LehrerInnen nicht „gute Werte“ oder Akzeptanz lehren können, sondern die Verantwortung über die eigene Haltung immer noch bei den SchülerInnen liegt. Akzeptanz würde sich demnach als eine Haltung zeigen, die aufgrund einer Erkenntnis zustande kommt. Die Aufgabe von LehrerInnen ist es also die SchülerInnen zu Erkenntnissen zu führen, damit diese Verantwortung übernehmen und ihre Haltungen entsprechend formen können. Emotionale Probleme, Konflikte oder Äußerungen, die an SchülerInnen herangeführt werden, werden nie zu Erkenntnissen führen, die eine Haltungsänderung bewirken können. Sie bewirken höchstens einen kurzanhaltenden emotionalen Zustand.

Petzelt geht am Ende noch einmal auf das „richtige“ Wissen ein und erklärt an dieser Stelle, das hier als Gegenstand des Unterrichts das Lehrgut gemeint ist. Richtig steht in diesem Zusammenhang im Sinne der Wahrheit, also die erreichten Wahrheiten im Fortschritt der Erkenntnis. „Die erreichten Wahrheiten unserer Kultur in leidlichem Zusammenhang zu überschauen, ihrer Einheit, so gut es irgend möglich ist, teilhaftig zu werden, um sie weiter zu gestalten, das bleibt Aufgabe des Unterrichtes zu allen Zeiten.“ (Petzelt, 2003, S. 28). Damit scheiden für Petzelt alle Motive für den Unterricht aus, die nicht als Lehrgut dem Gedanken der Wahrheit entsprechen, sondern einer zufälligen Tendenz oder flüchtigen Augenblicksgestaltung entspringen. Solche Motive dürfen nicht zum Lehrgut erhoben werden, aus ihrem Anlass hat sich das Lehrgut zu gestalten. Erhöbe man sie zur Würde des Lehrgutes, so Petzelt, verfälschte man damit das große pädagogische Motiv der Kultur und ihrer Tradition (vgl. ebd., S. 28). Der Pädagoge betont, dass der Wechsel von Lehrgütern nicht vom Tagesrausch abhängig sein darf, sondern nur dem Erkenntnisfortschritt unserer Kultur folgen soll. Nur wo die Wahrheit als reines Lehrgut auftritt, wird sich eine Haltung herausbilden können, auf die es ankommt (vgl. ebd., S. 29).

Um noch einmal auf die Leitfrage zurück zu kommen: *Inwiefern können Interkulturelle Kompetenzen innerhalb der Konzepte vermittelt werden?* Betrachten wir die Interkulturelle Kompetenz unter zwei Aspekten, einmal als Wissen oder als Erkenntnis und einmal als Haltung. Wird als Interkulturelle Kompetenz das Wissen über Interkulturalität gemeint, also die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Interkulturalität, das ist sich mit dem historischen und gegenwärtigen Verhältnis aller Kulturen und der Menschen als deren Träger auf der Grundlage ihrer völligen Gleichwertigkeit zu beschäftigen (vgl. Yousefi & Braun, 2011, S. 29), dann ist dieses Wissen lehrbar, also damit vermittelbar. Die Interkulturalität stellt eine wissenschaftliche Disziplin dar, einen Gegenstand bzw. ein Lehrgut mit Inhalten, die vermittelt werden können. Erfolgt eine wahre Auseinandersetzung mit diesen Inhalten, durch den Akt des Ich, dann führt dieses Wissen zu einer Erkenntnis und es wurden Interkulturelle Kompetenzen vermittelt. Werden die Inhalte der Interkulturalität als Summe von Informationen betrachtet, die nur der Prüfungsbeantwortung dienen, dann führt dies zu keiner Erkenntnis und es werden auch keine Interkulturellen Kompetenzen vermittelt.

Wird die Interkulturelle Kompetenz als Haltung betrachtet, dann muss sie vorher in ihre Inhalte zerlegt und zum Wissen werden, bevor sie zu einer Haltung führen kann. Die hier gemeinte Haltung der Akzeptanz und Offenheit, bzw. der respektvolle Umgang mit Anderen braucht die Basis der Erkenntnis, also einen Grund dafür sich zu einer solchen zu entwickeln. Also ist Interkulturelle Kompetenz als Haltung ebenso vermittelbar, wenn sie schon in Form von Wissen und Erkenntnis erworben wurde. Dadurch, dass es die Verantwortung des Ich ist, welches Wissen es sich aneignet und welche Haltungen es danach annimmt, ist die Haltung nicht beeinflussbar. LehrerInnen können zwar aufgrund ihrer Profession Interkulturelle Kompetenzen vermitteln, aber sie können nicht bestimmen ob diese bei SchülerInnen auch entwickelt werden, das bleibt die Verantwortung der SchülerInnen. Petzelt betont, wenn Pädagogen Wirkungen des eigenen Unterrichts auf Erziehungsverhältnisse beabsichtigen, behindern sie die SchülerInnen an ihrem wichtigsten Entwicklungspunkt, nämlich an ihrer eigenen, frei zu wählenden und damit verantwortlichen Entscheidung (vgl. Petzelt, 2003, S. 26).

Das Ergebnis des Unterrichts sind also Erkenntnisse des Besitzers, aber nicht als Menge des Wissens gesehen. Die Erkenntnisse zeigen sich im Verfügungsrecht, das

das Ich über sie als Besitzer ausübt (vgl. ebd., S. 24). Erkenntnisse messen sich also an Akten, in denen sie produziert werden. In diesen zeigt sich auch der Erfolg und ebenso der Sinn des Unterrichts. (vgl. Petzelt, 2003, S. 25).

Interkulturelle Kompetenzen sind also grundsätzlich innerhalb des Unterrichts vermittelbar, allerdings hängt es vom Individuum selbst, also vom Ich jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen ab, ob diese vermittelt werden. Das Ich muss den Prozess zulassen und aktiv daran teilhaben.

Vom Globalen Lernen zum globalen Handeln

Interkulturelle Kompetenzen sind also in gewisser Form lernbar. Auch die Haltung als eine interkulturelle, offene lässt sich aus diesem Wissen formen. Wie entsteht nun aus der Haltung das globale Handeln, welches sich als Ziel des Globalen Lernens versteht. Der Sinn Globales Lernen in Schule und Unterricht zu vermitteln, besteht darin, dass die SchülerInnen parallel oder zumindest später einmal in ihrem Leben danach Handeln, also Verantwortung in ihren Handlungen übernehmen und die globalen Strukturen immer mitbedenken. Wie kann also das Wissen hierfür erworben werden und muss dieses Handeln schon in der Schule praktisch geübt werden, so wie es für einen Beruf die praktische Übung, also die Praxis braucht, um diesen später ausüben zu können?

Mit einer ähnlichen Frage beschäftigt sich Alfred Schirlbauer. Hier wird seine Auseinandersetzung zum erfahrungsbezogenen Unterricht, herangezogen. Der Unterricht, wie er heute ist, nimmt seinen Ausgang in den Prinzipien der Praxis, dem Alltag und der Lebenswelt und mündet wieder in diesen. Unterricht soll ganzheitlich sein und weniger stark in fachlicher Trennung stattfinden. Der gefächerte Unterricht, hat als Bezugssystem die Wissenschaften selbst, diese theoretische Orientierung wird allerdings angeklagt, da sie die Momente auf der Subjektseite ausblendet, also unterdrückt, was SchülerInnen und LehrerInnen an Erfahrung und Gefühlen einbringen wollen (vgl. Schirlbauer, 1992, S. 139). Der erfahrungsbezogene oder erfahrungsorientierte Unterricht komplettiert einen kognitiv orientierten Unterricht, welcher daneben immer noch Fähigkeiten und Kenntnisse einüben soll. Allerdings können durch den erfahrungsbezogenen Unterricht auch die Erlebnisse, Erfahrungen und Fantasien der SchülerInnen thematisiert werden. Schirlbauer bezieht sich hierbei auf Scheller, der z.B.

Bilder oder Musik verwendet, um Gefühle und Haltungen der SchülerInnen in die Unterrichtsinhalte miteinzubeziehen. An dieser Stelle führt Schirlbauer ein Beispiel aus einem Deutschunterricht an, in dem es um einen Kurztext über eine Mann-Frau-Beziehung geht, der die Auswirkungen der Arbeitssituation der beiden auf ihre Beziehung behandelt. Die Kinder bekommen genaue Aufgaben, wie sie mit dem Text arbeiten sollen und müssen im Anschluss Parallelen zu ihren eigenen Gefühlen und Erfahrungen ziehen, um dann gemeinsam zu diskutieren. Das Beispiel soll verdeutlichen, dass diese neuen Erscheinungsformen der Didaktik, wie der schülerorientierte Unterricht oder der handlungsorientierte Unterricht, die Bedeutung der Inhalte selbst, im Unterricht außer Acht lassen. Schirlbauer kritisiert diese Form des Unterrichts und das Beispiel mit der Kurzgeschichte, da es für eine/n LehrerIn nicht notwendig ist, Germanistik zu studieren, um so eine Unterrichtseinheit zu halten. Alles was für GermanistInnen interessant ist an dieser Geschichte, wird gar nicht im Unterricht behandelt. Stattdessen soll die Beziehung der ProtagonistInnen besprochen werden und die Fantasien der SchülerInnen. Um das zu tun, bedarf es keines Literaturunterrichts. Dass Gefühle angesprochen werden, ist beim Lesen eines Textes schon Kindern bekannt. Sich darüber auszutauschen, kann allerdings auch ohne Unterricht erfolgen (vgl. ebd., S. 143f). Die Rolle der Lehrperson geht unter in dieser Form des Unterrichts, sie tritt in ihrer Disziplin nicht mehr in Erscheinung, sie ist nicht mehr diejenige, von der man etwas lernen kann. Wenn der oder die LehrerIn tatsächlich nicht mehr weiß als die SchülerInnen, dann dürfte einem kaum etwas anderes übrig bleiben als erfahrungs- oder schülerorientiert zu unterrichten, also das Innenleben zu thematisieren, so Schirlbauers Kritik. Dabei kompensiert er seine Sachinkompetenz auf Kosten der Intimität seiner SchülerInnen, der Unterricht wird zu einem obszönen und die identitätsbezogenen Subjekte verirren sich im eigenen Inneren (vgl. ebd., S. 145).

Im weiteren kritisiert Schirlbauer auch die Reformvorschläge und didaktischen Ansätze des „offenen Lernens“, „Freiarbeitsphasen“ oder „Projekten“. Diese Ansätze kommen dem Kind entgegen, geben ihm die Wahl bei Zielsetzung, Thema und Durchführung und entziehen sich damit der Möglichkeit von Prüfung und Beurteilung (vgl. ebd., S. 109). LehrerInnen geben die Maßstäbe den SchülerInnen ab und wandeln ihr Rollenbild vom Instruktor zum Förderer und Animator kindlichen Schaffens und zum Begleiter

schulischen Lebens (vgl. ebd., S. 109). Auch kritisiert der Pädagoge hier das Konzept der Schule als Ort systematischer Lehre und Unterrichtung, welcher mehr sein soll als bloß dieser, er soll zum „Lebensraum“ des Kindes werden. Der Schule soll Wohnraumcharakter gegeben werden, wie z.B. Tierhaltung, Spielräume und anderes, welche durch Sozialstrukturen wie Hausordnung, Schülerverwaltung, Schülerzeitung – Leben begünstigen sollen und bietet Maßnahmen mit Veranstaltungscharakter, wie Ausstellungen, Konzerte und Feste. Es wird versucht die Schule heimeliger zu machen, ihr durch offene Lernräume etwas Weiches und Warmes zu geben (vgl. ebd., S. 110). Schule will nicht mehr nur Ort systematischer Unterrichtung und Lehre sein, sie muss unter dem Druck ökonomischer Zwänge mehr sein, also Lebensraum (vgl. ebd., S. 111). Die Schule als Institution des Staates versucht so dem Kind zurückzugeben, was ihm zuvor genommen wurde, die Wärme und Geborgenheit. Statt dem Elternhaus übernimmt die Schule nun alle Bereiche mit ihrer Freizeitpädagogik, Abenteuerpädagogik oder dem Projektunterricht. Doch Schirlbauer meint, je mehr sich die Schule öffnet hin zur Praxisrelevanz oder Lebensnähe, zu außerschulischem Leben, umso weniger gewährt sie tatsächlich Leben und Privatheit. Das Leben der Kinder wird von Pädagogenhänden bestimmt und das entscheidende pädagogische Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist kaum mehr bestimmbar. LehrerInnen müssen alles gleichzeitig sein, InstruktorInnen, ZensorInnen, AnimatorInnen, Elternteile, OrganisatorInnen, BeraterInnen und TherapeutInnen (vgl. ebd., S. 111f).

Schirlbauer steht auch der Projektpädagogik sehr skeptisch gegenüber und bezeichnet sie als eine Art Dschungel, in dem man sich leicht verlieren kann. Die Projektpädagogik hat viele Anhänger, „schulisches Lernen gemäß natürlichen Situationen“ (Schirlbauer, 1992, S. 131) ist ihr Programm. Die Vorbereitung auf das Leben erfolgt demnach am besten durch die „Umgestaltung der Erziehung gemäß der Kriterien wertvollen Lebens zum Leben selbst“ (ebd., S. 131). Der Projektunterricht hat eine besondere Nähe zum Leben bzw. einer bestimmten Vorstellung davon, die LehrerInnen immer wieder zum Projektunterricht greifen lässt. Die Idee ist, Welt, Leben und Wirklichkeit nicht bloß im Unterricht darzustellen, also didaktisch präpariert in diesen hineinzunehmen, sondern den Unterricht dazu werden lassen (vgl. ebd., S. 131). Dies kann umso besser passieren, je eher der Unterricht aus den Bedürfnissen der SchülerInnen selbst

entspringt. Dadurch dass die SchülerInnen etwas Reales wollen, z.B. etwas herstellen oder Aktionen setzen, vermittelt der Projektunterricht die für den herkömmlichen Unterricht typische Differenz von Schülerwissen und Lernen als Theorie und Lebenspraxis der SchülerInnen. Er überspringt die Theorie-Praxis-Differenz und überwindet damit die für das Bewusstsein der Subjekte eigentümliche Entfremdung (vgl. ebd., S. 132). Schirlbauer sieht im Projektunterricht die utopische Idee einer forschenden Kooperation, eines Teams von Intellektuellen Arbeitern, die zusammen an einem Projekt forschen und etwas herstellen. Diese Idee mag Sympathien an sich ziehen, da sie ein nicht-entfremdetes, selbstverwirklichtes Leben spiegelt, allerdings ist sie eine romantische Idee. Er wendet ein, dass es hier um die für die Pädagogik und für die Didaktik konstitutive Differenz von Lernen und Leben selbst geht (vgl. ebd., S. 132). Der Pädagoge zieht hier Vergleiche zu LehrerInnen, die am Abend zu Hause auch keine Quadrate zeichnen, Englischvokabeln lernen oder Lesen üben. Auch stellen wir keine Grußkarte her, um eine Technik zu lernen, sondern um sie z.B. einem Freund zu schenken, der Geburtstag hat. Diese typischen Schultätigkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie der Schule zuzuordnen sind, wir Erwachsenen würden das kaum freiwillig tun, weil wir im Leben stehen und Wichtigeres tun wollen. Lernen in der Schule hat einen propädeutischen Charakter, es „erfolgt als Vorbereitung für Späteres, Ernsthafteres, Wirkliches, in der Weise des ‚Um-Zu‘, ist wesentlich final, wobei – charakteristisch – der Lernende das Telos dieser Finalität nicht im Auge hat“ (ebd., S. 133). Das nennt Schirlbauer den Entfremdungscharakter des Lernens, welcher im Projektunterricht nicht mehr stattfinden kann.

Auch der Projektunterricht ist final, er hat einen Ernstcharakter, das Projekt, aber sein Zweck liegt im Leben selbst, in der Wirklichkeit. Kinder werden im Projektunterricht auch etwas lernen, das schließt der Pädagoge nicht aus, weil sie im Rahmen von Schule bleiben. Allerdings läuft das Lernen eher indirekt und nebenher, die Limits der projektorientierten Aktionen und Produkte und das welthafte Leben in der Wirklichkeit, begrenzen das Lernen der SchülerInnen allerdings. Die Projektpädagogik limitiert das Lernen an Handlungszielen als Projektzwecken (vgl. ebd., S. 134). Schirlbauer sieht aber den Sinn des Lernens und gerade des schulischen Lernens darin, dass „seine Subjekte die primäre Verfaßtheit des Lebens als Handeln und Wollen; als Planen,

Arbeit und Leitung denkend durchmessen“ (ebd., S. 134). Dafür braucht es keine besondere Nähe zum Leben, sondern das Gegenteil, eine spezifische Differenz und Distanz, welche auch Theorie genannt wird. Schule könnte hierfür Zeit und Raum gewähren, das was unter dem griechischen Begriff *scholé*, verstanden wird (vgl. ebd., S. 134). Der Begriff steht übersetzt für Muße, Ruheplatz oder ursprünglich die Bank am Rande des Stadions, also nicht der Wettkampf selber, sondern der Zuschauerplatz, ein Ort der Distanznahme zum Geschehen, so Schirlbauer (vgl. Schirlbauer, 2005, S. 78f). Zuschauen kann man nur wenn man nicht teilnimmt, da man als Teilnehmender nicht ohne Interessen ist. Die Berichterstattung kann nur als Zuschauer erfolgen, sie setzt Distanz zum Geschehen voraus und eine Nichtinvolviertheit. Die Verortung von Praxis und Theorie wird dem Teilnehmer/der Teilnehmerin und ZuschauerInnen hier analog gesetzt. Die griechische Gesellschaft, aus der die Begrifflichkeiten abgeleitet wurden, war eine Sklavenhaltergesellschaft. Den Sklaven fehlte die *scholía*, die distanzierte Reflexion der Welt, ihr Reden, Urteilen und Denken war ohne Distanz zur Welt, also in der Lebensnot verhaftet (vgl. ebd., S. 79). Nur den freien Bürgern der Polis, war diese Distanz gewährt. Schule wird hier also mit Muße und einer gedanklichen Distanz zur Welt gleichgesetzt, der Mensch hat hier die Möglichkeit ohne Handlungsdruck zu überlegen, in welchen Zusammenhängen die Dinge der Welt sich befinden. „Ohne daß uns die Lebensnot drängt und zwick, lernen zu können, das nennen wir also ‚Schule‘“ (Schirlbauer, 2005, S. 89f).

Die Schule ist für den Unterricht da und dieser zum Lernen. Unterricht ist eine Form der Lehre, die den Lebenszusammenhang verlässt, um planmäßiges Lernen zu ermöglichen (vgl. Schirlbauer, 2005, S. 80). Wir lernen nicht erst schreiben, wenn wir einen Brief zu schreiben haben, dann wäre es zu spät, wir müssen also vorsorgen und lernen auf Vorrat (vgl. ebd., S. 80). Schirlbauer betont, dass das aus dem Lebenszusammenhang gelöste, systematisierte Lernen höchst lebensdienlich ist, obwohl diese Lebensdienlichkeit im Moment der Aneignung selten sichtbar ist (vgl. ebd., S. 81). Ebenso ist auch eine Abstraktheit des zu Lernenden notwendig. Wer von der konkreten Operation nie aufgestiegen ist zur formalen Operation hin, ist nicht für alle Fälle gerüstet. Die Fähigkeit zur formalen Operation bedeutet, sich auf andere Gegebenheiten beziehen zu können, sich vom sinnlich Gegebenen, von der Situation

gelöst zu haben. Schirlbauer bezeichnet einen emanzipatorischen Lernprozess als solchen, der aufsteigt von der sinnlichen Welt der Dinge hin zu den abstrakten Strukturen und Formen, mittels derer sich erstere ordnen lassen. Lernen bedeutet also Abstrahieren (vgl. ebd., S. 81). Wenn sich Schule also der bloßen Erfahrung verschreibt, wäre sie nicht mehr Schule. Wenn Bildung Leben als unmittelbarer Lebensvorgang wäre, könnte sie dem Leben überlassen bleiben und bräuchte keine Stätte dafür. Lehrer und Lehrerinnen wären überflüssig (vgl. ebd., S. 84).

Je komplexer schulische Aufgaben werden, desto eher wird sich der Unterricht auf der abstrakten Ebene, auf Gedanken, Strukturen und allgemeinen Verhältnissen bewegen, weil es dann wesentlich um die Ausbildung der Urteilskraft geht, der Fähigkeit die es ermöglicht, etwas unter einem bestimmten Begriff zu subsumieren und einen konkreten Fall als einen Fall eines Prinzips aufzufassen (vgl. ebd., S. 85). Schirlbauer bezieht sich hier auf G.W.F. Hegel, der meint, dass abstraktes Denken nur durch abstrakt denken gelernt werden kann. Das abstrakte Denken, welches man zum Lernen braucht, ist das durch LehrerInnen und Texte abstrakt Vorgedachte. Hegel meint, dass die Vorstellung der Jugendlichen noch dürftig und leer sei und durch Lernen tritt an diese Stelle die Wahrheit. Der Kopf muss voll Gedanken sein, um die Wissenschaft weiterbringen zu können. Das sieht er aber nicht als das Ziel von Gymnasien, stattdessen fordert er ein philosophisches Studium, welches die Unwissenheit verjagen und den leeren Kopf mit Gedanken und Gehalt füllen soll, also jener natürlichen Eigenheit des Denkens, die Zufälligkeit vertreiben werde (vgl. ebd., S. 86).

Der Projektunterricht, wie ihn Schirlbauer beschreibt, hat einige Parallelen zum Globalen Lernen, wie es von vielen PädagogInnen gefordert wird. Auch das Globale Lernen sucht die Nähe zum Leben, es soll nicht nur über globale Zusammenhänge gesprochen werden, die SchülerInnen sollen diese auch im Unterricht spüren z.B., durch den Austausch mit anderen, durch gemeinsame Aktivitäten wie Müll sammeln und trennen oder durch den bewussten Umgang mit Konsumverhalten. Dies soll auch im Globalen Lernen, wie im Projektunterricht am besten von den Bedürfnissen der SchülerInnen aus gesteuert werden. SchülerInnen sollen gemeinsam Lösungen suchen und sich dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven nähern und dies auch

außerhalb der Schule fortführen. Schirlbauer nennt dies im Projektunterricht eine romantische Idee, was auch auf globales Lernen so zutreffen kann. Das Lernen in der Schule hat einen Finalcharakter, so der Pädagoge, es dient als Vorbereitung für etwas Späteres und Ernsthafteres. Dem Unterricht, der dies nicht tut, fehlt der Entfremdungscharakter, da sein Zweck in der Wirklichkeit selbst liegt, er limitiert das Lernen.

Um zur Ausgangsfrage zurückzukehren, wie globales Handeln erlernt wird und ob dieses in der Schule praktisch geübt werden soll, verweise ich noch einmal auf die Bedeutung von Unterricht. Der Unterricht findet in der Schule statt und ist zum Lernen da, er verlässt den Lebenszusammenhang, um planmäßiges Lernen zu ermöglichen, so Schirlbauer. Dieses systematisierte Lernen ist höchst lebensdienlich, obwohl dieser Umstand im Moment der Aneignung meist nicht sichtbar ist (vgl. ebd., S. 81). Dabei ist eine Abstraktheit des zu Lernenden notwendig. Durch die formale Operation ist es möglich sich auf andere Gegebenheiten zu beziehen und sich damit auch vom Sinnlichen zu lösen. Ein emanzipatorischer Lernprozess ist demnach ein solcher, der aufsteigt von der sinnlichen Welt der Dinge hin zu den abstrakten Strukturen (vgl. ebd., S. 81). Globales Handeln im Unterricht zu lernen, würde also bedeuten, sich systematisch mit dem Thema des Globalen Lernens auseinanderzusetzen und eben nicht das Handeln zu lernen, da die Ablösung des sinnlich Gegebenen, in diesem Fall dem globalen Handeln, notwendig ist für einen emanzipatorischen Lernprozess. Dieser ist allerdings das Ziel des globalen Lernens, wenn SchülerInnen dazu erzogen werden sollen, Verantwortung für die Welt und ihre Taten zu übernehmen und ihre Handlungen zu reflektieren. Um die Auswirkungen ihrer Handlungen auf jede Situation übertragen zu können, ist eine abstrakte Auffassung globaler Bezüge und die Loslösung von gemachten Erfahrungen (wie z.B. eingeübten Tätigkeiten zum Praktizieren globalen Handelns), notwendig. Das Wissen hierfür kann durch eine systematische Auseinandersetzung mit Themen der Globalität erlernt werden.

Globales Handeln als Ziel von Bildung

Petzelt spricht vom Menschentum, und meint damit, dass der Wert des Menschentums im jeweiligen Menschen den Wert jeder Persönlichkeit zeigt (vgl. ebd., S. 183). Das

Menschentum stellt die Überwindung des bloß Subjektiven dar und meint den Dienst an einer gemeinsamen Ordnung. Das kann gut auf das globale Lernen übertragen werden, da es hierbei auch immer darum geht, Verantwortung für alle globalen Strukturen und Einflüsse zu übernehmen. Jede Handlung betrifft also nicht nur das Individuum selbst, sondern alle Menschen, das Menschentum in seiner Gemeinsamkeit. Ob es der Kauf eines günstigen Produkts ist, das unter unmoralischen Verhältnissen hergestellt wurde, der Kauf von Produkten, die nicht nachhaltig erzeugt wurden und damit die Umwelt verschmutzen oder jegliches andere lokale Verhalten, das globalen Einfluss auf andere Menschen oder die Welt hat. Der Dienst an einer gemeinsamen Ordnung kann hier gleichgesetzt werden mit dem globalen Handeln, also mit verantwortungsbewusstem und reflektiertem Handeln. Menschentum ist dieselbe Aufgabe für jedes Individuum. Jede Aufgabe ist von Natur aus gerichtet und zielt über den Einzelnen hinaus auf das Menschentum, das bestimmt unsere Verantwortung, so Petzelt. Wir lernen grundsätzlich um des Menschentums Willen. Das zweckmäßige Lernen ordnet sich unter und hat alleine keinen Sinn, es ist nicht universal. Hier verweist Petzelt auf die Berufsschulen, die einen Sonderfall des Lernens darstellen. Im Menschentum bleibt die Forderung nach rechtem Denken, nach gültigem Handeln, nach guter Entscheidung. In ihm ist die Persönlichkeit beschlossen (vgl. ebd., S. 183f). Das Ich, also das sich bildende Subjekt hebt jegliche Willkür, seinen Subjektivismus auf, es folgt keinen zeithaften Besonderheiten, es bemüht sich um Gültigkeit. Das hat es zu lernen. „Unbildung zeigt sich immer im Minderwertigen, im Unhaltbaren, im Falschen und im Schlechten. Sie ist Mangel an Verbindlichkeit gegenüber dem Rechten“ (Petzelt, 2003, S. 184). Was Petzelt mit dem Lernen um des Menschentums Willen meint, ist die Bildung an sich. Bildung zielt immer auf das Menschentum ab. Petzelt endsubjektiviert die Methode. Er sagt, nicht wie ich etwas mache sondern wie ich es unter meinen Umständen machen muss, soll gefragt werden. Frage, Argumentation und Antwort ergeben zusammen die Methode. Die Methode will eine sachgemäße Fragestellung für diesen einen Schüler/eine Schülerin. Die Methode soll die sachliche Fragestellung auf das Subjekt des Lernenden richten, dass er die Inhalte erarbeiten kann und sie nicht bloß merkt. Die SchülerInnen haben das Recht sich zu verstehen, einzusehen und geführt zu werden. SchülerInnen sollen nicht bloß nehmen, sondern sie haben zu lernen und damit Stellung zu beziehen (vgl. ebd.,

S. 193). Die Trias Fragen, Argumentieren und Antworten sind für das notwendige Mehr am Wissen kennzeichnend, also der rechte Umgang mit dem Wissen. Dann sieht man seinen Lebensweg, so Petzelt (vgl. ebd., S. 193). Diese bestimmte Art des Lernens muss auch erst gelernt werden. Echtes Lernen verbürgt das Menschentum in der Bildungsaufgabe. Das Fragen hat eine hohe Bedeutung im Lernen, man kann es nicht von ihm ablösen (vgl. ebd., S. 193). Wenn Petzelt hier das Echte Lernen als Bildungsaufgabe sieht und vom Fragen, Argumentieren und Antworten spricht um dieses Wissen zu erlangen, also um nach seinen eigenen Umständen etwas zu machen, dann ist Globales Lernen als solches hinfällig. Globales Lernen wäre also nach Petzelts Ansicht die Bildung an sich, die notwendig ist, um für das Menschentum zu handeln. Die Trias von Fragen, Argumentieren und Antworten, um das notwendige Mehr an Wissen zu erreichen, sind ausschlaggebend, das braucht es um SchülerInnen zum nötigen Wissen heranzuführen. Weder spricht er von einem Handeln, noch von speziellen Inhalten die notwendig sind, um verantwortungsbewusst zu denken und zu handeln.

5. Resümee und Ausblick

Dieser Abschnitt stellt den Versuch dar, diese Forschungsarbeit selbstkritisch zu beleuchten und Denkanstöße für weitere kritische Analysen zu geben. Ebenso sollen bisherige Annahmen reflektiert werden und der Versuch aufgestellt werden, neue Wege innerhalb der Pädagogik zu beschreiten.

Globales Lernen ist ein relativ junger pädagogischer Ansatz, wobei hier der Erziehung und Bildung eine zentrale Rolle bei der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft, zugeschrieben wurde und sich der Blick stark auf das lernende Subjekt richtet, welches zwischen lokalen Handlungen und globalen Strukturen agiert.

Die Forschungsarbeit kritisiert Globales Lernen aus Sicht der skeptischen Pädagogik mit Bezug auf Alfred Schirlbauer, aus diesem Grund positioniert sie sich weder dafür noch dagegen. Es wird auch nicht versucht eine neue Art und Weise damit umzugehen, aufzuzeigen. Wie schon in der Einleitung erwähnt, versucht die vorliegende Arbeit Argumente für und gegen die Umsetzung von Globalem Lernen zu finden und diese zu hinterfragen. Sie zeigt keine Möglichkeiten auf, sondern weist theoretisch auf die Denkfehler hin. Der skeptische Ansatz versucht innerhalb dieser Arbeit jene Gedanken zum Globalen Lernen, die als selbstverständlich gelten, zu hinterfragen.

Für ein gesellschaftliches Zusammenleben in einer kulturellen Vielfalt, sind interkulturelle Kompetenzen notwendig. Diese können innerhalb des Globalen Lernens vermittelt werden und sind als Einstellungen oder Verhaltensweisen zu verstehen, die zum Leben mit Anderen und Fremden befähigen. Innerhalb dieser Arbeit wurde der Fokus besonders auf den Bereich der Schule und des Unterrichts gelegt, als Instanzen, die Globales Lernen und Interkulturelle Kompetenzen vermitteln. Zusammenfassend werden an dieser Stelle die Vermittlungsweisen der Interkulturellen Kompetenzen innerhalb der einzelnen Konzepte in kurzer Form wiederholt: Tiefenbacher wurde für das Konzept des Globalen Lernens herangezogen, mit ihrer Forderung gesellschaftliche, soziale und auch politische Zusammenhänge zu beleuchten um eine Auseinandersetzung mit Fragen bezüglich Migration und Sprache zu fördern. Sie sieht die Vermittlung interkultureller Kompetenzen darin, dass Zusammenhänge mit dem eigenen Lebensumfeld ver-

knüpft werden, die zu einer emotionalen Verbundenheit der SchülerInnen führen und damit eine positive Einstellung zu anderen Menschen und ihrer Kultur gefördert werden.

Das Konzept des Interkulturellen Lernens hat als Hauptziel die Vermittlung Interkultureller Kompetenzen. Dies geschieht vor allem durch eine interpersonale Begegnung auf einer kognitiven, als auch affektiven Ebene und die dadurch entstehende interkulturelle Verständigung.

Um die Vermittlung Interkultureller Kompetenzen innerhalb des Konzepts der Cosmopolitan Education zu untersuchen, wurde Appiahs Ansicht herangezogen. Er legt den Fokus auf das Gespräch zwischen Menschen unterschiedlicher Gesellschaften. Hierbei versteht er das Gespräch als Metapher sich auf Erfahrungen und Ideen anderer Menschen einlassen zu können. Die Begegnung selbst stellt dabei einen Wert an sich dar, das Gespräch muss nicht zu einem Konsens über irgendetwas führen, schon gar nicht über Werte. Es soll eine Toleranz entwickelt werden, Unterschiede auszuhalten und trotzdem respektvoll miteinander umzugehen.

Gemeinsam ist den drei Konzepten, dass Interkulturelle Kompetenzen aufgrund von interkulturellen Erfahrungen vermittelt werden. Interkulturelle Erfahrungen sollen durch den Austausch zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, gemacht werden. Dafür gibt es viele verschiedene Möglichkeiten. Vom einfachen Zusammenleben in einer heterogenen Gruppe, über das Gespräch, bis hin zu einem geleiteten Austausch, werden Vorschläge gemacht, interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Als Voraussetzung für diesen Austausch und den Erwerb interkultureller Kompetenzen, wird das Wissen über die eigene Kultur bzw. die eigenen Lebensumstände genannt. Ein kognitiver Zugang ist also auch für die Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen unumgänglich. Jedoch ist es spannend, dass hier von den Konzepten kein theoretisches Wissen über die neue Kultur, die den SchülerInnen erst vermittelt wird, vorausgesetzt wird. Die Konzepte des Globalen Lernens gehen davon aus, dass das Wissen über das Fremde durch die Kulturträger, also die betreffenden Personen vermittelt wird. Dabei wird außer Acht gelassen, dass nicht jede Person einer Kultur diese im gleichen Maße vertritt und selber genügend Wissen darüber besitzt. Es findet sich innerhalb des Globalen Lernens immer wieder der Vorschlag zum Interkulturellen Lernen, dass Lehre-

rInnen für einen Austausch unter SchülerInnen im multikulturellen Klassenzimmer sorgen müssen, damit positive Einstellungen entstehen. Allerdings sind die multikulturellen SchülerInnen zwar anderer Herkunft, haben einen fremdsprachigen Namen, sprechen eine zweite Sprache oder haben sogar einige kulturelle Normen angenommen, jedoch sind die meisten im Land integriert und stellen eine integrierte Kultur ihrer Stammkultur in einem bestimmten Land dar. Ihre ursprünglichen Traditionen wurden verändert und den Lebensumständen des neuen Landes angepasst. Aus diesem Grund können solche SchülerInnen bzw. Migranten nicht als Abbilder einer bestimmten Kultur eines Landes dienen, außer der Kultur der „sich integrierenden Migranten“. Ob dann bei einem solchen Austausch positive Einstellungen entstehen, hängt schließlich stärker davon ab, inwiefern die SchülerInnen mit Migrationshintergrund positive Integrationserfahrungen gemacht haben und deshalb offen und gut über ihre eigene Kultur sprechen können. Zu beachten ist bei einem solchen Austausch auch, dass eine Gruppe von SchülerInnen - jene mit Migrationshintergrund - einen großen Teil ihrer Persönlichkeit preisgeben muss, damit die andere Gruppe, deren kulturelle Werte selbstverständlich sind, über erstere urteilen und Erfahrungen sammeln können. Ob diese Erfahrungen schließlich zu positiven Einstellungen führen, ist für LehrerInnen nicht vorhersehbar. Allerdings legen die ersten beiden Konzepte Wert auf Emotionen, die durch interkulturellen Austausch entstehen. Eine positive Einstellung, emotionale Verbundenheit oder die interpersonale Begegnung auf einer affektiven Ebene sind ihrer Ansicht nach für die Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen notwendig. Nur durch diese können sie entstehen. Anders sieht es dagegen das Konzept der Cosmopolitan Education nach Appiah, hier wird zwar auch interkulturelle Erfahrung gefordert, im Sinne eines metaphorischen Gesprächs, also einer Form eines Austauschs. Der Unterschied zu den ersten beiden Konzepten ist ein wesentlicher, Appiah kommt es nicht auf die positiven Einstellungen an, die durch diesen Austausch erwartet werden. Das Ziel ist also nicht, angenehme Emotionen herbeizuzwingen, weil nicht kontrolliert werden kann, welche Art von Emotionen entstehen, wenn Menschen aufeinandertreffen; sondern so viel über das Fremde zu erfahren, dass es toleriert werden kann. Durch das sogenannte Gespräch lernen sich Menschen kennen, sie erfahren etwas über den anderen. Der Cosmopolitan Education geht es dabei nicht einmal um einen Menschen als Träger oder Vermittler einer

bestimmten Kultur, die länderbezogen ist, sondern um den Menschen als Individuum oder als einer Gesellschaft zugehörig, der sich auch innerhalb einer Kultur befinden kann. Interkultureller Austausch ist hier also keiner zwischen zwei Ländergruppen, sondern kann auch ein einfacher zwischen z.B. zwei Individuen sein, die ihre Mikrokultur vertreten. Die Idee dahinter ist, durch das Gespräch die Unterschiede und ihre Gründe zu erfahren, um diese zu tolerieren. Es geht nicht darum, sich den anderen anzupassen oder Werte zu übernehmen, die einem ein positives Gefühl vermitteln.

Es reicht also nicht im Unterricht für den interkulturellen Austausch zu sorgen, in dem man Heranwachsende unterschiedlicher Kulturen zusammen sein lässt, damit positive Gefühle durch gemeinsame Erfahrungen entstehen. Der interkulturelle Austausch alleine führt nicht unbedingt zu positiven Erfahrungen. Auch sind diese nicht der Grund für eine wertschätzende Haltung und damit für die Ausbildung von Toleranz und Respekt. Für die Entstehung dieser Kompetenzen braucht es schon eine wertschätzende Haltung. In der vorliegenden Arbeit, wird Bezug auf Petzelt genommen und die Haltung mit der Tugend gleichgestellt. Tugend ist diesem nach an das Wissen gekoppelt und kann nicht für sich alleine lehrbar sein. Wenn Tugend gleich verstanden werden kann mit Haltung, dann ist auch diese nicht innerhalb eines Unterrichtsfaches, als eigener Lerninhalt vermittelbar. Somit bedarf es für die Entwicklung von Toleranz und Respekt, eine wertschätzende Haltung im Vorfeld und für diese das Wissen, damit Tugend oder Haltung entstehen können.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit fragt danach, ob es eigener Konzepte des Globalen Lernens für Unterricht und Schule bedarf, um interkulturelle Kompetenzen zu lehren. Weiters wurde in der Einleitung auch danach gefragt, ob es die eigenen Konzepte des Globalen Lernens braucht, um global Handeln zu erlernen bzw. um tatsächlich global zu handeln.

Die Entstehung von Haltung und Tugend ist die Voraussetzung für „richtiges“ Handeln und in diesem Sinne für das globale Handeln. Petzelt meint, dass das Ich Wissen erwirbt, durch einen Akt, welcher sich auf Inhalte richtet, während er zugleich eine persönlichkeitsbildende Aufgabe zu erfüllen hat (vgl. Petzelt, 1963, S. 19). Wissen kann demnach nicht additiv erworben werden, es muss durch das Ich aktiviert werden, damit es

zur Erkenntnis wird. Damit legt sich gleichzeitig das Ich selbst fest, es korrigiert und bestimmt sich (vgl. ebd.). Das erworbene Wissen verändert das Ich und damit die Haltung. Um nun interkulturelle Kompetenzen zu erwerben, bedarf es eines aktivierenden Ichs, welches Zusammenhänge des Wissens erkennt. Das Wissen über andere Kulturen, das zu Toleranz und Respekt führen soll, muss nun vom Ich in Zusammenhangsprobleme gestellt werden. SchülerInnen stellen das neue Wissen über fremde Kulturen in Zusammenhang mit dem bereits vorhandenen und bilden sich Urteile. Petzelt stellt das Urteilen-Lernen mit dem Lernen gleich, nur dieses versteht er als das wahre Lernen. Diese Art des Lernens muss erst erlernt werden, das echte Lernen verbürgt das Menschentum in der Bildungsaufgabe (Petzelt, 2003, S. 193). Wenn Petzelt hier das Echte Lernen als Bildungsaufgabe sieht und vom Fragen, Argumentieren und Antworten spricht, um dieses Wissen zu erlangen, also um nach seinen eigenen Umständen etwas zu machen, dann ist Globales Lernen als solches hinfällig. Globales Lernen wäre also nach Petzelts Ansicht die Bildung an sich, die notwendig ist, um für das Menschentum zu handeln. Die Trias von Fragen, Argumentieren und Antworten um das notwendige Mehr an Wissen zu erreichen, sind ausschlaggebend, das braucht es, um SchülerInnen zum nötigen Wissen heranzuführen. Weder spricht er von einem Handeln, noch von speziellen Inhalten, die notwendig sind, um verantwortungsbewusst zu denken und zu handeln.

Wird nun die Interkulturelle Kompetenz als Haltung betrachtet, muss sie vorher in ihre Inhalte zerlegt und zum Wissen werden, bevor sie zu einer Haltung führen kann. Die hier gemeinte wertschätzende Haltung braucht die Basis der Erkenntnis, also einen Grund dafür sich zu einer solchen zu entwickeln. Demnach ist Interkulturelle Kompetenz als Haltung ebenso vermittelbar, wenn sie schon in Form von Wissen und Erkenntnis erworben wurde. Dadurch, dass es die Verantwortung des Ich ist, welches Wissen es sich aneignet und welche Haltungen es danach annimmt, ist die Haltung nicht unbedingt beeinflussbar, LehrerInnen können zwar Interkulturelle Kompetenzen vermitteln, aber sie können nicht bestimmen, ob diese bei SchülerInnen auch entwickelt werden, das bleibt in der Verantwortung der SchülerInnen. Petzelt warnt PädagogInnen davor, die Wirkungen des eigenen Unterrichts auf Erziehungsverhältnisse zu beabsichtigen, da sie damit die SchülerInnen an ihrem wichtigsten Entwicklungspunkt behindern, nämlich

an ihrer eigenen, frei zu wählenden und damit verantwortlichen Entscheidung (vgl. Petzelt, 2003, S. 26).

Interkulturelle Kompetenzen sind also grundsätzlich innerhalb des Unterrichts vermittelbar, allerdings hängt es vom Individuum selbst, also vom Ich jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen ab, ob diese vermittelt werden. Das Ich muss den Prozess zulassen und aktiv daran teilhaben.

Es stellt sich nun die Frage, was LehrerInnen tun können, um Interkulturelle Kompetenzen, im Unterricht zu fördern? Erika Tiefenbacher, hat eine Lehrplananalyse zu globalen Herausforderungen und globalem Lernen geschrieben um zusammenzufassen, welchen Beitrag die Schule zu leisten hat, um junge Menschen heranzuziehen, die kompetent und verantwortungsbewusst an der Bewältigung eigener und gesellschaftlicher Prozesse und Probleme mitwirken. Als Lösung sieht sie die Vermittlung des Globalen Lernens, welches die Fähigkeit fördern soll „Sachlagen in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen“ (Tiefenbacher, Globale Herausforderung - Globales Lernen. Eine Lehrplananalyse., 2008, S. 29). Globales Lernen steht demnach für einen „Lernprozess, der Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln betrifft, Identität und Weltsicht gleichermaßen stärkt und zu einer Bereitschaft führt, globale Entwicklungen mit lokalem Handeln in Einklang zu bringen“ (ebd. S.29). Die reflektierte Herangehensweise, Sachlagen in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, entspricht einer neuhumanistischen Bildungsidee, die ebenso Petzelt als auch Schirlbauer verfolgen. Anders als Petzelt ist allerdings Tiefenbacher der Meinung, dass diesem Ziel die Strukturen der Schule im Weg stehen, da die Relevanz des schulischen Lehrens und Lernens, sich zu gering auf globale Erkenntnisse bezieht. Sie meint, dass vieles das in der Schule gelernt wird, augenscheinlich wenig mit den Alltagskonflikten und den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen, zu tun hat. Mit Hilfe von interdisziplinären Methoden sollen Zusammenhänge, Überschneidungen und Unterschiedlichkeiten betrachtet werden, um dem Begriff des Globalen gerecht zu werden (vgl. ebd., S.29f).

Schirlbauer ist hier anderer Meinung und sieht den Sinn des Lernens und gerade des schulischen Lernens darin, dass „seine Subjekte die primäre Verfaßtheit des Lebens als Handeln und Wollen; als Planen, Arbeit und Leitung denkend durchmessen“ (Schirlbau-

er, 1992, S. 134). Er betont, dass es dafür keine besondere Nähe zum Leben braucht, sondern das Gegenteil, eine spezifische Distanz, welche auch Theorie genannt wird. Schule könnte hierfür Zeit und Raum gewähren, der Mensch hat hier die Möglichkeit ohne Handlungsdruck zu überlegen, in welchen Zusammenhängen die Dinge der Welt sich befinden. „Ohne daß uns die Lebensnot drängt und zwick, lernen zu können, das nennen wir also ‚Schule‘ “ (Schirlbauer, 2005, S. 89f).

Tiefenbacher als auch Schirlbauer sehen das Betrachten der Zusammenhänge über die Dinge der Welt, als die Tätigkeit, die in der Schule vorgenommen wird. Während Tiefenbacher allerdings globale Erkenntnisse, Alltagskonflikte und neue gesellschaftliche Herausforderungen als schulisch relevant betrachtet, bezieht sich Schirlbauer auf die Distanz und fordert mehr Theorie in der Schule.

Weiters zieht Tiefenbacher Rolf Oerter heran und definiert Schule kritisch als Ort, wo SchülerInnen Inhalte lernen, die sie nicht interessieren, mithilfe von Methoden auf die sie keinen Einfluss haben und kommen schließlich zu Ergebnissen, mit denen sie nichts anfangen können (Tiefenbacher, Globale Herausforderung - Globales Lernen. Eine Lehrplananalyse., 2008, S. 29).

Auch hierfür findet sich bei Schirlbauer ein Einwand. Er sieht die Schule als den Ort für Unterricht und diesen als Ort zum Lernen. Unterricht ist eine Form der Lehre, die den Lebenszusammenhang verlässt, um planmäßiges Lernen zu ermöglichen (vgl. Schirlbauer, 2005, S. 80). Wir lernen nicht erst schreiben, wenn wir einen Brief zu schreiben haben, dann wäre es zu spät, wir müssen also vorsorgen und lernen auf Vorrat (vgl. ebd., S. 80). Schirlbauer betont, dass das aus dem Lebenszusammenhang gelöste, systematisierte Lernen höchst lebensdienlich sei, obwohl diese Lebensdienlichkeit im Moment der Aneignung selten sichtbar ist (vgl. ebd., S. 81). Je komplexer schulische Aufgaben werden, desto eher wird sich der Unterricht auf der abstrakten Ebene, auf Gedanken, Strukturen und allgemeinen Verhältnissen bewegen, weil es dann wesentlich um die Ausbildung der Urteilkraft geht, der Fähigkeit die es ermöglicht, etwas unter einem bestimmten Begriff zu subsumieren und einen konkreten Fall als einen Fall eines Prinzips aufzufassen (vgl. ebd., S. 85).

Tiefenbacher ist weiters der Meinung, dass komplexe Globalisierungsprozesse schon Realität sind, während die Schule das noch nicht mitbekommen hat und sich nicht mit diesen befasst. Globales Lernen stellt für Tiefenbacher ein pädagogisches Grundprinzip und die Antwort auf Globalisierungsprozesse dar. Damit meint die Autorin keineswegs, dass neue Fächer in Lehrplänen auftauchen müssen, das Konzept des Globalen Lernens soll auf veränderte Lernprozesse verweisen und meint methodische Begriffe, wie fächerübergreifend, kooperativ oder vernetzend. Es zielt auf Einsicht ab und fragt nach Gerechtigkeit und Sozialverträglichkeit für die gesamte Welt. Damit sollen ethische Probleme bewusstgemacht werden, die sich an universellen Prinzipien orientieren (vgl. ebd., S.30). Schule und Unterricht werden vom globalen Lernen dazu aufgefordert, Nähe und Ferne, Eigeninteresse und Interessen anderer in Beziehung zu setzen. Lerntheoretisch bedeutet dies für Tiefenbacher „sich der anspruchsvollen Aufgabe zu stellen, eigene authentische Erfahrungen, eigenes Alltagswissen und individuelle Deutungsmuster mit Erfahrungen, Wissensbeständen und Deutungsmustern aus ‚fremden‘ und ‚fernen‘ Bereichen zu vergleichen und nach der Stimmigkeit eigener Positionen fragen zu lernen“ (Tiefenbacher, Globale Herausforderung - Globales Lernen. Eine Lehrplananalyse., 2008, S. 30).

Schirlbauer kritisiert eine solche Ansicht, die Lernen und damit auch Globales Lernen nicht als Wissen sieht, sondern als Hilfe, mit der Flut an Informationen sinnvoll und innovativ umzugehen. Tiefenbacher sieht als Aufgabe der Schule durch Globales Lernen Nähe und Ferne, Eigeninteresse und Interessen anderer in Beziehung zu setzen. SchülerInnen sollen also mit globalisierten Prozessen und neuen Herausforderungen sinnvoll umgehen lernen, während ihnen im Unterricht gezeigt werden soll, wie das zu tun ist. Lernen soll demnach auf neue Situationen vorbereiten, was Schirlbauer verneint, weil sie ja neue Situationen sind und deswegen nicht schon gelernt werden konnten. Wir können nur lernen, was bereits existiert, was bereits erfunden wurde, das betrifft Sprachen, Lehrsätze und alle anderen Sachverhalte. Lernen hat seinen Bezugspunkt im schon Bekannten, also in der Tradition (vgl. Schirlbauer, 2005, S. 191). Tiefenbacher sieht das Ziel des Lernens darin, eigene Erfahrungen und Alltagswissen mit den Wissensbeständen aus fremden Bereichen zu vergleichen und durch Fragen die eigene Position zu definieren. Es soll also gelernt werden, Meinungen, Wissen und Erfahrung-

gen miteinander zu vergleichen und der eigenen Lebenswelt gegenüberzustellen, um für sich selbst die geeignete Position zu finden. Um Wissen allerdings mit Erfahrungen zu vergleichen, braucht es das Wissen, das gelernt werden muss, damit es verstanden wird. Fakten und Informationen können nur in Bezug zur eigenen Lebenswelt gestellt werden, wenn sie zu Wissen wurden. Die transzendental-kritische Pädagogik sieht Lernen an Gegenstände gebunden. Das Prinzip eines jeden Gegenstandes ist es, dass er eine grundsätzliche Lernbarkeit hat. Erst aber mit der eigenen Aktivität des Erkennens wird ernsthaft gelernt und gelernt ist etwas erst dann, wenn man in eigenem Urteil darüber verfügt (vgl. Petzelt, 2003, S. 14ff). Es braucht also das Wissen über das Globale Lernen, um global zu lernen und die gewünschten Zusammenhänge zu erkennen, dann kann auch im eigenen Urteil darüber verfügt werden und jegliches Wissen miteinander verglichen werden, um die eigene Einstellung und Haltung zu erweitern.

Tiefenbacher nennt vier Grundaspekte des Lernens, die dabei im Vordergrund stehen sollen, das sind die Horizonterweiterung, die Zukunftsorientierung, die Orientierung an ethischen Prinzipien und die Öffnung der Lernformen und Methodenvielfalt (vgl. ebd., S.30). Nach Tiefenbacher kann Schule aufgrund der veränderten gesellschaftlichen, sozialen und strukturellen Bedingungen, nicht mehr die an sie gestellten Bildungs- und Erziehungsaufgaben, erfüllen (vgl. ebd., S.32). Die Wissenschaftlerin fordert im Lernen schon die Horizonterweiterung, die Zukunftsorientierung, die Orientierung an ethischen Prinzipien und die Öffnung der Lernformen und Methodenvielfalt. Erweiterungen und Orientierungen sind allerdings keine Gegenstände, die erlernbar sind, es sind Prozesse die durch Lernen bedingt werden können. Aus diesem Grund kann Schule diese von Tiefenbacher an sie gestellten Bildungs- und Erziehungsaufgaben nicht erfüllen, weil sie keine Prozesse lehren kann, sondern Wissen in Form von bereits bekannten Gegenständen vermittelt. Ob dieses vermittelte Wissen zu einer Horizonterweiterung oder Zukunftsorientierung führt, ist von der Aktivität des Ich des jeweiligen lernenden Subjekts abhängig und nicht von der Quantität des Globalen Lernens.

Nach dieser Kritik an den Konzepten des Globalen Lernens und den Inhalten dessen, als auch an der Auffassung von Wissen als Menge, ist die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines eigenen Faches für Globales Lernen auch beantwortet. Im Sinne Petzelts wäre

das nicht. Die Forderung eines eigenen Faches würde bedeuten, dass die Bildung des Ich, bzw. die eigene Bildung der SchülerInnen übersehen wird. Um Globales Lernen zu lehren, müssten alle Inhalte und Lehrgüter dessen gelehrt werden, bis zu den neuesten Erkenntnissen der Wissenschaft. Da Globales Lernen aber keinen Gegenstand darstellt, sondern eine Form des Lernens, kann es nicht als solches gelehrt werden. Es können Inhalte der Globalisierung vermittelt werden, das wären auch jene die bereits im Geographie- oder Geschichtsunterricht, bzw. im Fremdsprachunterricht enthalten sind.

Selbstreflexion und Ausblick

Diese Forschungsarbeit zu schreiben, war für mich eine Reise, auf die ich mich begeben habe, bei der ich anfangs zwar ungefähr wusste, wo ich ankommen würde, aber mein Ziel noch nicht klar vor Augen sah und es nicht definieren konnte. Die Wahl der Interkulturellen Kompetenzen als Fokus meiner Arbeit geschah, um das Thema einzuschränken, ebenso die Wahl der drei Konzepte des Globalen Lernens. Für die Konzepte habe ich mich einerseits entschieden, weil die Vermittlung Interkultureller Kompetenzen in diesen am ersichtlichsten war und zweitens, weil sie meinen eigenen Vorstellungen wie Globales Lernen aussehen könnte, am ehesten entsprechen. Meine Anfangsidee war es, als Unterkapitel der Interkulturellen Kompetenzen, im Konkreten dem Zugehörigkeitsgefühl nachzugehen. Mir wurde aber sehr bald klar, dass ich dafür beide Themen in ihrer Ganzheit herausarbeiten müsste, was den Rahmen der Arbeit weit gesprengt hätte. Besonders der Aspekt „Zugehörigkeitsgefühl“ beinhaltet eine Menge philosophischer Fragen und Inhalte, die zu klären gewesen wären und damit schon eine Arbeit an sich darstellen würden. Auch die Vermittlung der Menschenrechte wäre im Nachhinein spannend gewesen und im Rahmen einer theoretischen Arbeit zu bewältigen gewesen. Dies wäre ein möglicher Ausblick für eine weitere Arbeit bzw. auch die Fokussierung auf den Aspekt des Zugehörigkeitsgefühls. Auch wäre es spannend, im Rahmen einer empirischen Arbeit, die Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen in der Schule zu erforschen und dazu Erkenntnisse zu gewinnen, hinsichtlich der genannten Konzepte, aber auch um die tatsächlichen Möglichkeiten der Vermittlung zu ergründen.

Nach dem langen Schreibprozess habe ich zu diesem Thema eine wichtigere Erkenntnis gewonnen als die reine Beantwortung meiner Forschungsfrage. Die vielen Konzepte des Globalen Lernens müssen möglicherweise einsehen, dass nicht jedes Subjekt eine verantwortungsvolle Haltung entwickeln wird und nach ethischen Richtlinien mit dem ärmeren Teil der Welt umgehen wird. Die Schule muss ihr Bestmöglichstes versuchen, um die SchülerInnen zu bilden, damit sie ihre Haltung aus freiem Willen heraus entfalten. Die Pädagogik kann uns nicht die fertige „richtige“ Meinung lehren und erwarten, dass eine Generation danach handeln wird. Die Haltung eines jeden Subjekts wird von ihm selbst bestimmt und entspricht nicht immer dem, was die Gesellschaft als das Wahre erachtet. Es werden zu jeder Zeit, in jeder Generation, Kultur und pädagogischen Denkrichtung Haltungen entstehen, die nicht auf Einklang stoßen und die weder von LehrerInnen, noch Systemen lenkbar und beeinflussbar sind. Unsere eigentliche Aufgabe ist es nicht, nach Lösungen zu suchen, um das zu vermeiden, sondern nach Möglichkeiten damit umzugehen. Die Schule kann uns nicht konkret vorzeigen, wie wir mit Situationen umzugehen haben, sie ist kein Ort der Praxis und Erfahrungen. Schule gibt uns das Wissen, um diese Situationen später zu bewältigen. Wenn uns Schule nur noch vermitteln würde, wie wir uns zu orientieren haben, zu handeln haben, wie wir nachdenken und miteinander umgehen sollen, dann wird sie zu einem Ort der Lebenshilfe und Lebensbewältigung, sie würde uns dazu erziehen unser Leben nach den von ihr bestimmten Richtlinien zu bewältigen. Sie würde sich damit in Gefahr begeben, jeglicher Ideologie Folge zu leisten und deren Werte als die wahren zu vermitteln. Das Lehren von den Gegenständen ist deshalb ihre notwendigste Aufgabe, weil uns damit Wissen vermittelt wird. Die Schule ist ein Ort der Bildung und muss zu jeder Zeit als solcher erhalten bleiben, da wir nur durch Bildung zu mündigen und urteilsfähigen (Welt-)BürgerInnen erwachsen können. Für das Globale Lernen bedeutet es also, dass keine Kompetenzen als Ziele formuliert werden sollen, wie z.B. „Handlungskompetenzen“ oder „Interkulturelle Kompetenzen“ erwerben. Viel wichtiger wäre es, die globalisierte Welt in den Blick zu fassen, sich als Lehrperson und als Institution dessen bewusst zu werden, dass wir „die ganze Welt an einem Ort“ (vgl. Seitz, Südwind Agentur, 200, S. 7) finden. Globalisierung ist ein Prozess, der quer durch die Lebenswelten und unser Weltbewusstsein hindurchgeht. Globalisierung findet in jeder alltäglichen Aktivität

statt und geht durch alles Lokale hindurch, sie entsteht durch die Vernetzung jedes konkreten lokalen Tuns. „Die Ferne durchdringt den Nahbereich“ (ebd., S. 7), bringt es Seitz auf den Punkt. Die Globalisierung ist dafür verantwortlich, dass die Ferne oder auch der Welthorizont in der Nähe, im lokalen Alltag stets gegenwärtig ist. Jeder Teil der Welt ist immer in das Weltganze eingebunden, „und die Welt als Ganzes ist immer mehr in jedem ihrer Teile präsent“ (ebd., S. 7). Auch die Lebenswelt der Jugendlichen ist von dieser Einbindung in globale Zusammenhänge betroffen, dies muss von der Pädagogik mitberücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 7f). „Globales Lernen“ kann die Berücksichtigung der Zusammenhänge fordern. Die ertragreichste Weise damit umzugehen, während die Schule ihrer Bildungsaufgabe gerecht wird, wäre es Inhalte daraus zu wählen, wie z.B. Interkulturalität, Menschenrechte, Umweltprozesse, Friedensbewegungen, usw., um sich damit zu befassen. Weder LehrerInnen noch Schulen können Kompetenzen bei SchülerInnen entwickeln, das kann nur das Individuum selbst, also können Konzepte wie Globales Lernen, die innerhalb der Schule stattfinden, keine Kompetenzen als Ziele definieren, die weder mit Sicherheit erreicht werden können, noch kontrollierbar sind. Es bleibt für diese Konzepte allerdings die Möglichkeit ihr Ziel dahingehend zu formulieren, dass sich SchülerInnen mit ausgewählten Themen befassen sollen um die Gelegenheit zu (globaler) Bildung zu erhalten.

Literaturverzeichnis

- Appiah, K. A. (2007). *Der Kosmopolit*. (M. Bischoff, Übers.) München: C.H.Beck.
- Asbrand, B., & Scheunpflug, A. (2005). Globales Lernen. In W. Sander, & K. Ahlheim (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bös, M. (2005). *Rasse und Ethnizität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Zur Problemgeschichte zweier Begriffe in der amerikanischen Soziologie. .
- Bühler, H. (1996). *Perspektivenwechsel? - unterwegs zu "globalem Lernen"*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bühler, H. (2000). Globalisierung und Umgang mit Komplexität - ein szenisches Arrangement. In A. Scheunpflug, & K. Hirsch, *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 65-77). Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung*, 1, S. 26-33.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2008). *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faschingeder, G., Grobbauer, H., Hartmeyer, H., Annette, S., Schröck, N., & Tiefenbacher, E. (2008). *Globales Lernen. Die Welt entdecken, erfahren, verstehen*. (K. u. Bundesministerium für Unterricht, & BAOBAB, Hrsg.) Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Fischer, W. (1993). Einige Bemerkungen über die (Un-) Verträglichkeit von Pädagogik und Politik. In W. Fischer, & J. Ruhloff, *Skepsis und Widerstreit* (S. 191-209). St. Augustin: Academia Verlag.

- Forghani, N. (2001). *Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos.* . Innsbruck: Studien Verlag.
- Giesecke, H. (1998). Wozu Schule? In A. Wenger-Hadwig, *Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelnabe der Gesellschaft.* Innsbruck: Verlagsanstalt Tyrolia.
- Götz, M. (2011). Das Bildungsprogramm der deutschen Grundschule - ein Ergebnis verstaatlichter Schulkritik? In M. Erhardt, F. Hörner, I. K. Uphoff, & E. Witte (Hrsg.), *Der skeptische Blick. Unzeitgemäße Sichtweisen auf Schule und Bildung.* (S. 129-138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griese, M. H. (2005). Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? In A. Datta, *Transkulturalität und Identität* (S. 11-28). Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Grobbauer, H. (2009). "Ich bin Ich" und die Vielfalt der Welt. Identität und Globalisierung. In K. u. Bundesministerium für Unterricht (Hrsg.), *Gemeinsam entdecken wir die Welt. Globales Lernen in der Volksschule.* (S. 12-16). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Hefel, H., & Switil, K. (2014). *Mein Schulalltag. Die Vielfalt von Kinderwelten hier und anderswo.* (B. G. Lernen, Hrsg.) Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Hericks, U., & Meyer, M. (2004). *Wörterbuch Erziehungswissenschaft.* (H.-H. Krüger, & C. Grunert, Hrsg.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzbrecher, A. (2005). Interkulturelles Lernen. In W. Sander, & K. Alheim (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Khan-Svik, G. (2008). *kultur und ethnizität als forschungsdimensionen.* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen.* München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Nestvogel, R. (2012). Interkulturelles Lernen. In G. Lang-Wojtasik, & U. Klemm, *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm+Oelschläger.
- Nünning, A. (2005). *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*. Stuttgart: J.B.Metzler.
- Petzelt, A. (1957). *Von der Frage. Eine Studie zum Begriff der Bildung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Petzelt, A. (1963). *Wissen und Haltung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Petzelt, A. (1964). *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Petzelt, A. (2003). *Pädagogik wider den Zeitgeist. Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*. (P. Kauder, Hrsg.) Hohengehren: Schneider Verlag.
- Reusser, K. (2009). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. (S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee, & J. Oelkers, Hrsg.) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Scheunpflug, A. (2012). Globales Lernen - Geschichte. In G. Lang-Wojtasik, *Handlexikon Globales Lernen* (S. 89-92). Münster: Klemm+Oelschläger.
- Schirlbauer, A. (1980). *Fachdidaktik - Fachunterricht*. (M. Heitger, Hrsg.) Wien: Insitut für Erziehungswissenschaften Universität Wien.
- Schirlbauer, A. (1992). *junge bitternis. Eine Kritik der Didaktik*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Schirlbauer, A. (1993). Von der normativen zur skeptischen Pädagogik. Ein Bericht. In G. Brinke, & A. Schirlbauer, *Pädagogik im Pluralismus* (S. 53-68). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Schirlbauer, A. (1996). *Im Schatten des pädagogischen Eros*. Wien: Sonderzahl.
- Schirlbauer, A. (2000). Distanz als didaktische Kategorie. Bemerkungen zum Mußecharakter von Schule. In E. Sigot, *Otium-Negotium. Beiträge des*

interdisziplinären Symposions der SODALITAS zum Thema ZEIT. (S. 100-110).
Wien: Edition Praesens.

Schirlbauer, A. (2005). *Die Moralpredigt*. Wien: Sonderzahl.

Schirlbauer, A. (2005). *Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik.* . Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft.

Schirlbauer, A. (2007). "...an Bildung festhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog...". In D. Hartwich, C. Swertz, & M. Witsch (Hrsg.), *Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Schirlbauer, A. (2011). Die Anschaulichkeitsfalle. Ein kleiner Beitrag zur Grundschuldidaktik. In M. Erhardt, F. Hörner, I. K. Uphoff, & E. Witte (Hrsg.), *Der skeptische Blick. Unzeitgemäße Sichtweisen auf Schule und Bildung* (S. 239-247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seitz, K. (2001). *Südwind Agentur*. Abgerufen am 13. Juli 2015 von <http://doku.cac.at/globalisierung-seitz.pdf>

Seitz, K. (2004). Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. (K. Schwippert, I. van Ackeren, I. Dirim, S. Hornberg, H.-G. Kotthoff, D. Lengyel, . . . P. J. Weber, Hrsg.) *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 10(1), S. 7-23.

Seitz, K. (2005). Verhängnisvolle Mythen. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt. In A. Datta, *Transkulturalität und Identität* (S. 51-68). Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Seitz, K. (2012). Weltbürgerliche Erziehung. In G. Lang-Wojtasik, & U. Klemm, *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm+Oelschläger.

Siebert, H. (2005). Interkulturelle Pädagogik - konstruktivistisch betrachtet. In A. Datta, *Transkulturalität und Identität* (S. 39-49). Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Thaler, K. (2009). *Globales Lernen in der Volksschule*. (bmukk, Hrsg.) Wien: BAOBAB & bmukk.
- Tiefenbacher, E. (2008). Globale Herausforderung - Globales Lernen. Eine Lehrplananalyse. In G. Faschinger, H. Grobbauer, H. Hartmeyer, A. Scheunpflug, N. Schröck, E. Tiefenbacher, K. u. Bundesministerium für Unterricht, & BAOBAB (Hrsg.), *Die Welt entdecken, erfahren, verstehen* (S. 29-32). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Volker, L. (2000). Bildung in der Weltgesellschaft. In A. Scheunpflug, & K. Hirsch, *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 47-64). Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation .
- Yousefi, H. R. (2010). *Interkulturalität und Geschichte. Perspektiven für eine globale Philosophie*. Reinbek: Lau-Verlag & Handel KG.
- Yousefi, H. R., & Braun, I. (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. Darmstadt: WBG.

Internetquellen

- BMBF. (2013). *Kompetenzenlandkarte Globales Lernen*. Abgerufen am 25. 4 2016 von Bundesministerium für Bildung und Frauen: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/globales_lernen_kl_25734.pdf?4dzgm2
- BMUKK. (2013). *Lehrplan-Analyse Globales Lernen*. Abgerufen am 10. 5 2016 von BMBF: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/globales_lernen_lp_25735.pdf?4dzgm2
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2004). *bmbf*. Abgerufen am 2. 11 2015 von Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2

- European Congress on Global Education. (27.-29.. September 2012). *Global Education Conference*. Abgerufen am 10. März 2015 von European Congress on Global Education Lisboa 2012: <http://www.gecongress2012.org/>
- Filsinger, D. (12 2010). Ethnische Unterscheidungen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine kritische Analyse. (A. W.-u. Friedrich-Ebert-Stiftung, Hrsg.) Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen am 21. 09 2015 von WISO-Diskurs: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07693.pdf>
- Katzensteiner, I. (2013). *Spezifische Fertigkeiten für Globales Lernen*. Abgerufen am 2016 von Bundesministerium für Bildung und Frauen: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/spez_fertig_25651.pdf?4dzgm2
- Tiefenbacher, E. (kein Datum). *baobab.at*. (K. GmbH, Hrsg.) Abgerufen am 14. 12 2015 von Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle: <http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Tiefenbacher%20GL%20ein%20p%C3%A4d.%20Konzept.pdf>
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. UNESCO. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission. Abgerufen am 10. 3 2015 von http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/theoriebeitraege/globale_citizenship_education.pdf

Abstract (Deutsch)

Diese Forschungsarbeit behandelt die Konzepte Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und „Cosmopolitan Education“ und analysiert kritisch ihre Zugänge zur Vermittlung von Interkulturellen Kompetenzen, innerhalb von Unterricht und Schule. Dabei wird die Sichtweise der skeptischen Pädagogik, bezogen auf Alfred Schirlbauer und Alfred Petzelt als Analyseperspektive herangezogen. Die leitende Hauptfrage ist, inwiefern in den genannten Konzepten des Globalen Lernens, Interkulturelle Kompetenzen vermittelt werden. Dafür werden die einzelnen Konzepte zusammengefasst und ausgearbeitet, anschließend werden sie auf Hinweise zur Vermittlung Interkultureller Kompetenzen untersucht. Die Analyse erfolgt anhand von wissenschaftlichen Texten zum Globalen Lernen, als auch an Beispielen für den Unterricht. Kapitel 3 befasst sich eingehender mit der Skeptischen Pädagogik, ihren Vertretern, der Entstehungsgeschichte und ihren Zugängen zu Unterricht und Lernen. Am Ende der Arbeit finden sich die Erkenntnisse, als auch die Ausarbeitung der Fragestellung, wie das Wissen zum globalen Handeln erworben werden kann bzw. inwiefern Globales Lernen gelernt werden kann.

Abstract (Englisch)

The present research paper discusses the concepts of Global Education, intercultural education, and cosmopolitan education. Furthermore, it analyses the methods applied to teach intercultural skills in an educational context. The analysis is conducted through the perspective of sceptical pedagogy, referring to Alfred Schirlbauer and Alfred Petzelt. The research question posed in this paper examines to what extent intercultural skills are taught in said concepts of Global Education. In order to answer this question, the individual concepts will be summarised as well as elaborated, and subsequently, the paper examines if intercultural skills are instructed through these concepts. Academic texts concerning Global Education and examples for teaching are used to analyse the subject matter. Chapter 3 focuses on sceptical pedagogy, its proponents, origins, and approach to teaching and learning. Finally, the last section is comprised of this paper's findings and an elaboration of its fundamental questions, about how to teach and develop the knowledge and skills of Global Education.