

**„Theorien Globalen Lernens -
Auf dem Weg zu einem deutsch-brasilianischen Dialog
zwischen Sozialwissenschaftlern und Pädagogen.“**

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von Markus Auditor,
geboren am 24.9.1967 in Lüneburg,
2012.

Referent: Prof. Dr. Hartmut M. Griese

Korreferent: Prof. Dr. Asti Datta

Tag der mündlichen Prüfung: 6. April 2009

Abstract

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die theoretische Weiterentwicklung Globalen Lernens durch die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Globalisierungsdiskurs in Brasilien. Dieser Perspektivenwechsel soll Impulse für weitere bilaterale Theorie-Praxis-Dialoge zur gemeinsamen Entwicklung pädagogischer Konzepte geben. Dazu wurden in einem heuristisch-qualitativen Forschungsverfahren Expertenbefragungen per E-Mail sowie die inhaltsanalytische Auswertung von Aufsätzen brasilianischer Sozial- und Erziehungswissenschaftler durchgeführt.

Die Studie beginnt mit einer Reflexion von für "Globales Lernen" relevanten erkenntnisphilosophischen und theoretischen Grundlagen zum "Dialog". Anschließend werden die empirischen Ergebnisse in Zusammenarbeit mit den brasilianischen Wissenschaftlern kommunikativ validiert. Aus diesem Forschungsdialog entstehen "generative Themen" mit insgesamt zehn Thesen. Die in diesen "generativen Themen" enthaltenden Theorieimpulse werden daraufhin auf der Grundlage der zu Beginn vorgenommenen theoretischen Reflexion diskutiert. Dabei werden Grundgedanken eines "Dialogischen Transkulturalismus" als Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierungsprozesse formuliert, die schließlich zu einer Dialektik der Utopie des Dialogs führen.

Schlagworte: Globales Lernen, Dialog, Transkulturalismus

Abstract

This thesis paper embedded in the field of theoretical conceptions of "Globales Lernen/Global Education" investigates its enlargement by introducing a new theoretical perspective. For this reason the basis of the research was a dialogical and heuristical study through e-mail inquiry and a content analysis of articles from Brazilian social scientists and education.

The study begins with a reflection of the theoretical conceptions of "dialog", with a focus on those ones that are especially relevant to theories of "Globales Lernen/Global Education". This is followed by a communicative validation of the empirical results together with the Brazilian scientists. This leads to the "generative themes" of our dialogical research with the establishment of ten thesis. The impulses derived from these "generative themes", are then discussed especially those ones of a more theoretical content, based on our theoretical reflections, leading to a "Dialogical Transculturalism" in response to the challenges due to globalisation. Finally, the study concludes with the dialectic of the utopia of dialog.

Keywords: Global Education, Dialogue, Transculturalism

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Prolog | 7 |
| Einleitung - Thematisches Feld und erkenntnistheoretische Perspektive dieser Arbeit ... | 8 |
| 1. Eine kurze Skizzierung der sozioökonomischen Entwicklung und geopolitischen Einordnung Brasiliens unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-brasilianischen Beziehungen | 14 |
| 2. Der Dialoganspruch Globalen Lernens - Zielsetzungen und Erkenntnisinteresse dieser Arbeit | 21 |
| 2.1. Problemstellung und allgemeine Zielsetzungen | 21 |
| 2.2. Konkretes Erkenntnisinteresse und zentrale Fragestellungen | 24 |
| 3. Der Dialog - Erkenntnisphilosophische und theoretische Grundlagen zum Dialog im Globalen Lernen | 27 |
| 3.1. Eine erkenntnisphilosophisch-theoretische Typologie des Dialogs im Globalen Lernen aus interdisziplinärer Perspektive | 27 |
| 3.2. Theoretische Grundlagen des Dialogs aus erkenntnisphilosophischer, sowie erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive | 30 |
| 3.2.1. Dialog als Methode der Erkenntnisgewinnung | 30 |
| 3.2.2. Dialog als sozialer Prozess der Identitäts- und Bewusstseinsbildung | 33 |
| 3.2.3. Dialog als pädagogische Konzeption | 35 |
| 3.3. Der methodologische sowie sozial- und erziehungswissenschaftliche Rahmen dieser Arbeit | 38 |
| 4. Globales Lernen - Entstehung und theoretische Entwicklung hinsichtlich ihrer Implikationen für den Dialog | 45 |
| 4.1. Der entwicklungspädagogische und (entwicklungs-)politische Entstehungskontext Globalen Lernens und seines Dialoganspruchs | 46 |
| 4.2. Relevante theoretische Ansätze Inter- und Transkulturellen Lernens für den Entstehungskontext Globalen Lernens und seines Dialoganspruchs | 50 |
| 4.2.1. Interkulturelles Lernen als (entwicklungs-)politische Bildung | 51 |
| 4.2.2. Interkulturelles Lernen zur Förderung individueller Kompetenzen im Umgang mit kultureller Diversität | 52 |
| 4.2.3. Transkulturelles Lernen als Verständigungs- und Transformationsprozess | 54 |
| 4.3. Konzeptionelle Konturen Globalen Lernens | 56 |
| 4.4. Die Entwicklung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen | 62 |

| | |
|--|-----------|
| 4.5. Die bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung Globalen Lernens hinsichtlich ihrer Implikationen für den Dialog | 66 |
| 4.5.1. Dialog zur Identitätsbildung und Vermittlung individueller Handlungskompetenzen in der Weltgesellschaft | 68 |
| 4.5.2. Dialog zur Vermittlung sozialer und kommunikativer Kompetenzen zur gemeinsamen Gestaltung nachhaltiger Lebensperspektiven in der Weltgesellschaft | 69 |
| 4.5.3. Dialog als individuell-emanzipatorischer und (welt-)gesellschaftlicher Transformationsprozess | 71 |
| 4.5.4. Dialog als Metakommunikation über weltbürgerliche Ethik und nachhaltige Entwicklung in transkulturellen Netzwerken | 73 |
| 4.6. Grundlegende theoretisch-konzeptionelle Ambivalenzen für den Dialog im Globalen Lernen | 74 |
| 4.7. Zwischenfazit: Globales Lernen - der undialogische Dialog? | 77 |
| 5. Die methodologischen Grundlagen für das Forschungsdesign dieser Arbeit | 85 |
| 5.1. Die Spannung von Deduktion und Induktion als konstruktives Element heuristisch-qualitativer Forschung | 85 |
| 5.2. Möglichkeiten und Grenzen heuristisch-qualitativer Forschung im brasilianisch-deutschen Kontext | 88 |
| 5.3. Explorative Vorstudie, Triangulation sowie (Selbst-)Reflexions- und kommunikative Validierungsphasen als konstitutive methodische Elemente für das Forschungsdesign dieser Arbeit | 91 |
| 5.3.1. Explorative Vorstudie | 91 |
| 5.3.2. Triangulation von Expertenbefragung und Aufsatzanalyse | 92 |
| 5.3.3. (Selbst-)Reflexions- und kommunikative Validierungsphasen | 95 |
| 6. Die methodischen Phasen und Elemente des Forschungsdesigns und -prozesses dieser Arbeit | 96 |
| 6.1. Explorative Vorstudie bis zur Fragebogenentwicklung | 96 |
| 6.1.1. Recherche nach wissenschaftlicher Literatur sowie Materialien staatlicher Institutionen und zivilgesellschaftlicher Akteure | 96 |
| 6.1.2. Offene Webbefragung | 97 |
| 6.1.3. Memos von Tagungen, Workshops, Seminaren und explorativen Expertengesprächen | 98 |
| 6.1.4. Explorative Experteninterviews und Fragebogenentwicklung | 99 |
| 6.1.5. Pretest für die Expertenbefragung per E-Mail | 99 |
| 6.1.6. Reflexion der explorativen Vorstudie und Schlussfolgerungen für das weitere Vorgehen | 101 |

| | |
|---|------------|
| 6.2. Schriftliche Expertenbefragung per E-Mail und Aufsatzauswahl | 104 |
| 6.2.1. Durchführung und Rücklauf der Expertenbefragung per E-Mail | 104 |
| 6.2.2. Auswahlverfahren für die Aufsätze aus brasilianischen Fachzeitschriften der Sozial- und Erziehungswissenschaften | 106 |
| 6.3. Auswertung und kommunikative Validierungen unter besonderer Berücksichtigung der Triangulationseffekte | 108 |
| 6.3.1. Kommunikative Generierung von Themenfeldern | 109 |
| 6.3.2. Auswertung der Expertenbefragung | 110 |
| 6.3.3. Qualitative Inhaltsanalyse der Aufsätze | 111 |
| 6.3.4. Zusammenführung der Ergebnisse und kommunikative Endvalidierung | 111 |
| 6.4. Zusammenfassung und Reflexion des Forschungsprozesses | 114 |
| 6.4.1. Eine intensive explorative Vorstudie als Grundlage für einen dynamischen Forschungsprozess bis zur Auswertungsphase | 116 |
| 6.4.2. Die schriftliche Expertenbefragung per E-Mail im Dialogprozess mit einem informellen Netzwerk | 119 |
| 7. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Form generativer Themen | 122 |
| 7.1. Themenfeld "Die sozioökonomischen Prozesse der Globalisierung und ihre politisch-historische Perspektive" | 122 |
| 7.1.1. Die Globalisierung ist ein historischer Prozess hegemonialer Kapitalverteilung und verstärkt räumliche Entgrenzung sowie den Souveränitätsverlust der Nationalstaaten. | 122 |
| 7.1.2. Die wirtschaftliche Globalisierung impliziert eine neoliberale Politik, die soziale Ungleichheit und Exklusion sowie soziale Konflikte und Gewalt auf globaler Ebene verursacht. | 124 |
| 7.2. Themenfeld "Kultur, Individuum und Identität" | 126 |
| 7.2.1. Die Ambivalenz der sozialen und kulturellen Transformationen zwischen Hybridisierung und Uniformierung ist eine Frage von Macht. | 126 |
| 7.2.2. Die durch die neuen Medien produzierten Entfremdungs- und Banalierungsprozesse konfrontieren das Individuum mit Existenzleere und Identitätsverlust. | 128 |
| 7.3. Themenfeld "Bildungspolitik und pädagogische Grundlagen" | 129 |
| 7.3.1. Die sich durch die Globalisierung forcierende Kommerzialisierung von Wissenschaft und Bildung sowie Durchsetzung eines auf Wissensinhalte reduzierten Bildungsmodells verstärken Exklusion. | 129 |
| 7.3.2. Bildung und Wissenschaft haben eine soziale Verantwortung und sind Aufgabe des Staates. | 131 |

| | |
|--|------------|
| 7.3.3. Erforderlich ist eine Bildung, die zur Aneignung kognitiv-instrumenteller und wissenschaftlich-technologischer Fähigkeiten mit ethischen Bezügen beiträgt. | 131 |
| 7.4. Themenfeld "Weltbürgertum und Dialog" | 133 |
| 7.4.1. Planetarische Weltbürgerschaft basiert auf Pluralismus sowie universeller Ethik, garantiert zivile, politische und soziale Bürgerrechte und erfordert "Nachhaltige Gesellschaften". | 133 |
| 7.4.2. Zur Förderung planetarischer Weltbürgerschaft ist eine dialogische Pädagogik erforderlich, die zur Anerkennung des Anderen sowie sozialen und kulturellen Pluralismus' beiträgt. | 135 |
| 7.4.3. Dialog impliziert Transkulturationsprozesse (transculturação) und muss die Teilnahme von gesellschaftlich Ausgeschlossenen in transnationalen öffentlichen Bildungsnetzwerken gewährleisten. | 137 |
| 7.5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die theoretische Analyse | 139 |
| 8. Globales Lernen als Dialogische Transkulturation - Theoretische Analyse der empirischen Ergebnisse aus der Perspektive des Dialogs im Globalen Lernen | 142 |
| 8.1. Entstehungshintergrund und theoretischer Kontext transkultureller Begrifflichkeiten | 142 |
| 8.2. Bildungs- und lerntheoretische Potentiale transkultureller Begrifflichkeiten | 146 |
| 8.3. Schlussfolgerungen für die bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung des Dialogs im Globalen Lernen | 150 |
| 8.3.1. Vom interkulturellen "Nord-Süd"-Dialog zu Dialogischer Transkulturation | 151 |
| 8.3.2. Von der nachhaltigen Entwicklung zu einer nachhaltigen, planetaren Gesellschaft | 156 |
| 8.3.3. Von individueller, solidarischer Weltbürgeridentität zu kollektiver Planetarität und Anerkennung ziviler, politischer und sozialer (Welt-)Bürgerrechte | 159 |
| 9. Die Utopie des Dialogs - Resümee und Ausblick | 163 |
| 9.1. Theoretisches und methodologisches Resümee | 163 |
| 9.2. Herausforderungen für Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die pädagogische Praxis | 166 |
| 9.3. Und am Ende wird wieder Anfang | 168 |
| Epilog | 172 |
| Nachwort | 173 |
| Literaturverzeichnis | 174 |

| | |
|---|------------|
| Anhang | 198 |
| Originale der verwendeten portugiesisch- und spanischsprachigen Zitate | 199 |
| Fragebogen der Expertenbefragung per E-Mail in der portugiesischen Originalfassung und übersetzt | 205 |
| Ein exemplarischer beantworteter Fragebogen der Expertenbefragung per E-Mail in der portugiesischen Originalfassung und übersetzt | 210 |
| Mail eines Brasilianers aus dem informellen Netzwerk | 221 |
| Beantwortete Fragebögen der Expertenbefragung per E-Mail aller Sozial- und Erziehungswissenschaftler sowie Aufsätze der Aufsatzanalyse in digitaler Form (CD-ROM) | 224 |
| Stichworte aus dem Themenindex der Online-Bibliothek „SciELO“ für die Onlineformularsuche von Aufsätzen brasilianischer Sozial- und Erziehungswissenschaftler | 225 |
| Erklärung nach § 10 (2) e) der Promotionsordnung | 227 |
| Lebenslauf | 228 |

Prolog

“Minha vida brasileira é vida universal
É o mesmo sonho, o mesmo amor
Traduzido para tudo o que humano for
Olhar o mundo é conhecer
Tudo o que eu já teria de saber
Estrangeiro eu não vou ser
Estrangeiro eu não vou ser
Eu não vou

Cidadão do mundo eu sou
Estrangeiro eu não vou ser”

(Milton Nascimento: „Janela para o mundo“. Album “Nascimento”, 1997)

“Mein brasilianisches Leben ist universal
Es ist derselbe Traum, dieselbe Liebe
Übersetzt für alles menschliche Leben
Die Welt zu sehen heißt, alles kennen zu lernen,
was ich schon wissen sollte
Ich werde kein Fremder und Ausländer sein
Ich werde kein Fremder und Ausländer sein
Das werde ich nicht

Weltbürger bin ich
Ich werde kein Fremder und Ausländer sein“

Einleitung - Thematisches Feld und erkenntnistheoretische Perspektive dieser Arbeit

Seit Mitte der 1990er Jahre sind pädagogische Konzeptionen zum Globalen Lernen nicht nur verstärkt in den Mittelpunkt der entwicklungspolitischen Bildungspraxis in Deutschland gerückt. Auch der entwicklungspädagogische Theoriediskurs hat sich mittlerweile nahezu gänzlich diesem *„neuen Paradigma“* zugewendet.

Einer der zentralen Ansprüche Globalen Lernens ist der Dialog mit dem *„Süden“* - wie auch für *„Nord-Süd“* und *„Nord“* soll (schon) mit den Anführungszeichen im Weiteren auf die Problematik der ungemäßen Tendenzen von Uniformierung solcher Begriffe hingewiesen werden: *„Globales Lernen im Dialog“* (WUS 2006) oder *„Globolog - Globaler Dialog in regionalen Netzwerken“* (VEN/VNB 2007) weisen als Projektbeispiele daraufhin. Folglich wird dem Dialog im *„Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“* (vgl. KMK/BMZ 2007) eine bedeutende Rolle zugewiesen. So erfordere die Gestaltung der Globalisierung *„den Dialog und die Zusammenarbeit der Akteure der verschiedenen Entwicklungsdimensionen“* unter Einbezug der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft (ebd. S. 13 f.). Zur Entwicklung von Empathie und Perspektivenwechsel wird dabei interkulturellen Begegnungen eine entscheidende Funktion zugeschrieben (vgl. ebd. S. 57).

Der angestrebte Dialog mit dem *„Süden“* suggeriert damit jedoch eine vermeintlich problemlose Übertragung Globalen Lernens auf Länder in anderen Weltregionen. Simone Fuoss (1998, S. 27) gibt hingegen zu Bedenken, dass *„Globales lernen [...] vor allem für Europäer wichtig geworden“* sei und der brasilianische Befreiungstheologe Leonardo Boff (2000, S. 7) beklagt ganz allgemein, dass *„die tonangebenden Stimmen [...] aus dem Norden [stammen], wo ja auch die herrschenden Kräfte des Globalisierungsprozess angesiedelt sind. Stimmen aus dem Süden sind kaum zu hören“*.

Daraus ergibt sich ein möglicherweise nicht widerspruchsfreies Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Dialogs im Globalen Lernen, das es gilt theoretisch aufzuarbeiten. Denn internationale Bildungsk Kooperationen im Rahmen Globalen Lernens dürfen sich nicht auf die pädagogische Praxis beschränken. Vielmehr habe es sich, laut Klaus Seitz (2002a, S. 463), *„als elementar für eine Theorie und Didaktik Globalen Lernens erwiesen [...] die Diskussion über die Grundlagen Globalen Lernens selbst in einem internationalen, ‚globalen‘ Kontext zu führen“*. Globales Lernen sei, so schon Hans Bühler 1996 (S. 201), *„auf weltweite Resonanz angewiesen und zielt gleichzeitig auf dieselbe“* (vgl. Trisch 2005, S. 126 f., Bühner 2003, S. 49 und schon Seitz 1996, S. 96). Im Sinne Leonardo Boffs (2000, S. 7 f.) soll es in dieser Arbeit deshalb darum gehen, *„die Perspektive des großen Südens [im Diskurs Globalen Lernens, M. A.] zur Geltung zu bringen“*. Dazu darf jedoch nicht bei einer

„Betrachtungsweise der Armen und Ausgeschlossenen“ (ebd.) als die Globalisierungsverlierer verharrt werden (vgl. Bühler/Datta 1998, S. 6).

Wie mit der **kurzen Skizzierung Brasiliens sozioökonomischer Entwicklung und geopolitischer Einordnung in Kapitel 1** angedeutet wird, ist Brasilien ein typisches Beispiel für die Ambivalenz der Globalisierungsprozesse. Seine eigene Entwicklung vom Kolonial- zum Schwellen- und Ankerland spiegelt die Tatsache wider, „dass die materielle Entwicklung nicht automatisch alle sozialen Pathologien heilt“ (Costa 2004, o. A.). Trotzdem kann Brasilien als Beleg dafür gelten, dass „etwa in Fragen der interkulturellen Koexistenz, der sozialen Kreativität oder einer aus ökologischen Gründen notwendigen Anpassung des Konsumverhaltens [...] einige materiell ärmere Gesellschaften ein erheblich besseres Bild als reiche Länder aufweisen [können]“ (ebd.). Dahinter verbirgt sich nicht nur das Potential zum Beispiel indigener Kulturen, „den Zusammenhang Natur - Mensch [...] in allen seinen Dimensionen“ zu leben (Oesselmann 2001, S. 7). So ist Brasilien über die Landesgrenzen hinaus bekannt für eine allgemein reiche Vielfalt an eigenen, originären Beiträgen aus Politik, Kultur, Bildung und Wissenschaft. Der Befreiungstheologe Leonardo Boff, der Reformpädagoge Paulo Freire, der Umweltaktivist José Lutzenberger oder der in Porto Alegre entwickelte und umgesetzte kommunale „Beteiligungshaushalt“ stellen dabei lediglich eine kleine Auswahl des auf einer reichen Volkskultur basierenden kulturellen und intellektuellen Reichtums Brasiliens dar.

Schon diese wenigen, kurzen Anmerkungen dürften den „asynchrone[n] Charakter der Entwicklung“ zwischen Brasilien und Deutschland deutlich machen, den diese Arbeit für beide Seiten fruchtbar machen möchte (Costa 2004, o. A.). Wenn diese Arbeit damit zwar auch einen Einblick in die Lebenswirklichkeit Brasiliens gibt, versteht sie sich trotzdem nicht als Beitrag zur Brazilianistik. Hingegen soll im Sinne eines vorurteilsfreien „Voneinander Lernens“ (ebd.) versucht werden, Ulrich Becks (1999, S. 7) eher negativ beladener sozioökonomischer „Brazilianisierung des Westens“ als „Einbruch des Prekären, Diskontinuierlichen, Flockigen, Informellen in die Bastionen der Vollbeschäftigungsgesellschaft“ (ebd. S. 8) durch interessante Denkanstöße aus den brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaften eine andere, möglichst positive Wendung zu geben.

Wie sich zeigen wird, kann dazu an eine lange und gute Tradition der deutsch-brasilianischen Beziehungen angeschlossen werden. Neben der staatlichen Zusammenarbeit kommt dabei gerade im Bildungsbereich der zivilgesellschaftlichen Ebene - neben den beiden Kirchen vor allem Nichtregierungsorganisationen - eine wichtige Rolle zu (vgl. Hees 2004, S. 166 ff. und Walger 1994, S. 5 ff.). Die Forschungsergebnisse dürften deshalb über den Wissenschaftskontext hinaus ebenso für die Akteure der zivilgesellschaftlichen bilateralen Zusammenarbeit von Interesse sein.

Mit der sich darin enthaltenen Frage der Relevanz und des möglichen Wirkungsradius dieser Arbeit wird sich anschließend im Rahmen der Bestimmung von **Zielsetzungen und Erkenntnisinteresse in Kapitel 2** beschäftigt. Neben den grundlegenden Anliegen und konkreten Fragestellungen ist dazu ihre Einordnung in den bisherigen Forschungsstand erforderlich.

„Dialog“ ist in unserer medialen Welt ein inflationäres „Modewort“, ein gesellschaftlicher „Dauerbrenner“ geworden. Beinahe jedes politische Gespräch, jede Begegnung von Personen und Gruppen unterschiedlicher Interessen, selbst Fernsehtalkpalaver werden zum Dialog hochstilisiert (vgl. Iben 2002, S. 26, Kleining 1995a, S. 258, Fries 1993, S. VII, Roth 1991, S. 37 und besonders für die Pädagogik schon Pöggeler 1965, S. 58). Im Zusammenhang mit den Herausforderungen unseres globalen Zeitalters scheint besonders „der ‚Dialog der Kulturen‘ [...] eine therapeutische Maßnahme“ geworden zu sein (Broder 2006), die über die Vielzahl der sozialen und kulturellen Konflikte ein versöhnliches Laken zu legen vermag. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit, ob der Dialoganspruch Globalen Lernens mehr als ein Reflex auf diese *„gesellschaftliche Hochkonjunktur“* des Dialogs ist, erfordert eine theoretisch fundierte Basis. Im **3. Kapitel** sollen dazu **erkenntnisphilosophische und theoretische Grundlagen für den Dialog im Globalen Lernen** aus interdisziplinärer Perspektive entwickelt werden. Ausgehend von der Entwicklung einer Dialogtypologie wird somit der methodologische sowie sozial- und erziehungswissenschaftliche Rahmen dieser Arbeit mit dem ihm zugrundeliegenden Dialogverständnis als (erkenntnis-)theoretischer Standpunkt generiert und transparent gemacht.

Dementsprechend werden **Globales Lernen in Deutschland, seine Entstehung und theoretische Entwicklung im 4. Kapitel** mit dem Fokus auf seinen Dialoganspruch untersucht. Globales Lernen wird dabei als ein „heterogenes“ (Bühler/Datta (1998, S. 3), „offenes, vorläufiges Konzept“ verstanden (Lin 1999, S. 130, vgl. Seitz 2002a, S. 378). Damit wird es nicht als Definitionsbegriff, sondern als „Oberbegriff“ für verschiedene Theorieansätze und eine vielfältige pädagogische Bildungsarbeit in Deutschland verwendet. Dies ist möglich, weil allen Ansätzen und Konzeptionen gemeinsam ist, sich selbst als Weiterentwicklung „entwicklungspolitischer Bildung“ aus „weltbürgerliche[r] Perspektive“ zu verstehen und verstanden zu werden (Adick 2002, S. 399, vgl. Trisch 2005, S. 65, Seitz 2002a, S. 9 und Scheunpflug 2001b, S. 22 ff.). Das macht es jedoch notwendig, sich mit dem Globalen Lernen in Deutschland auch intensiv aus einer historischen Perspektive zu befassen, um zu klären, welche Konsequenzen diese „Weiterentwicklung“ für den Dialog im Globalen Lernen hat. Erst dies ermöglicht schließlich eine kritische Auseinandersetzung mit der bildungs- und lerntheoretischen Einbettung des Dialogs im Theoriediskurs Globalen Lernens. In diesem Zusammenhang ist aufzudecken, welche Dimensionen, Funktionen und Ziele der Dialog in den verschiedenen Theorieansätzen hat und welche offenen Fragen sich daraus für die spätere

Genese theoretischer Eckpunkte für den Dialog im Globalen Lernen aus den empirischen Ergebnissen ergeben. Diese historische Perspektive bedingt jedoch die bis auf wenige Ausnahmen geographische Eingrenzung der Analyse auf den deutschen Theoriediskurs aufgrund seines spezifischen entwicklungspädagogischen und (entwicklungs-)politischen Entstehungskontextes.

Aus dieser historischen Perspektive wird "Globales Lernen" in Abgrenzung zu "entwicklungspolitischer Bildung" und "Entwicklungspädagogik" benutzt. "Entwicklungspolitische Bildung" wird hier mit Tremml (1996, S. 9) als „eine Pädagogik, die sich thematisch auf Länder der 'Dritten Welt' bezieht“ verstanden und bezieht sich somit wie der synonym verwendete Begriff "entwicklungsbezogene Bildung" auf die Bildungspraxis. „Den erziehungswissenschaftlichen, respektive fachdidaktischen Diskurs über Erziehungsprozesse, die das Lernen über die Dritte Welt und die Nord-Süd-Beziehungen (einschließlich das Lernen von der Dritten Welt) zum Gegenstand haben“ (Seitz 1993, S. 45), also die Theorie "entwicklungspolitischer Bildung" wird als "Entwicklungspädagogik" bezeichnet.

Diese begriffliche Systematik ist selbstverständlich kein 1:1-Abbild von Praxis und Theorie des hier dargestellten Bildungsbereichs. Sie dient allein der Verständlichkeit der Ausführungen und hat dafür lediglich idealtypischen Charakter aus einer historischen Perspektive. Es kann daher zumindest im Rahmen dieser Arbeit nicht Ziel sein, zu klären, ob und wie sich Praxis und Theorie wirklich durch diese idealtypische Verwendung der Begrifflichkeiten abbilden lassen.

Der besseren Lesbarkeit wegen wird des Weiteren bei "Globales Lernen" auf den ständigen Zusatz "in Deutschland" verzichtet. Gleiches gilt für die Entscheidung, feminine Formen nicht explizit mitzuschreiben. Sie sind selbstverständlich immer implizit mitgedacht. Aufgrund des argumentierenden, quellenanalytischen Charakters der historischen Passagen wird zudem das Historische Präsens als Tempus gewählt.

In Folge der betont historischen Perspektive für die Analyse basiert das Kapitel zum Globalen Lernen - wie zuvor schon das Dialogkapitel - auf einer intensiven Quellenarbeit, die Vielfalt und Komplexität von Theorie und Praxis Globalen Lernens inklusiv auffangen, strukturieren und fruchtbar machen sollen. Dieses inhaltsanalytische Vorgehen ermöglicht zudem die Berücksichtigung theoretischer Aussagen zahlreicher deutscher Wissenschaftler ohne eine aufwendige empirische Erschließung.

Der kritischen Reflexion des Dialoganspruchs im Theoriediskurs Globalen Lernens anhand der erkenntnisphilosophischen und theoretischen Grundlagen des Dialogs folgen **in Kapitel 5 und 6** die Darstellungen der **methodologischen Grundlagen** dieser Arbeit sowie des darauf basierenden **Forschungsprozesses**. Die Ausführlichkeit der Beschreibung des

Forschungsverlaufs ist dabei der in Kapitel 3 dargelegten Notwendigkeit der Offenheit des Dialogs verpflichtet.

Für die Darstellung der **empirischen Ergebnisse in Kapitel 7** wurde sich aufgrund der methodologischen Überlegungen in Kapitel 5 dazu entschieden, so eng wie möglich an der portugiesischen Originalfassung festzuhalten. In der Zusammenfassung sollen dann zur Strukturierung der empirischen Ergebnisse die empirischen Schlüsselbegriffe für diese Arbeit bestimmt werden. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresse dieser Arbeit sowie der Untersuchung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen soll damit die **theoretische Analyse und Diskussion in Kapitel 8** vorbereitet werden. Ziel dieser strikten Trennung von Ergebnisdarstellung und ihrer theoretischen Diskussion ist es, zu analytischer Schärfe beizutragen.

Im **9. und letzten Kapitel** wird zunächst noch auf einige die pädagogische Praxis betreffende Aspekte hingewiesen. Die abschließenden, reflektierenden Gedanken dieser Arbeit schließen dann den Kreis zum 3. Kapitel, oder besser gesagt, versuchen ihn **auf dem Weg zu einem deutsch-brasilianischen Dialog** neu in Bewegung zu bringen.

Aufgrund der sich darin widerspiegelnden Zirkularität muss der Dualismus von Deduktion und Induktion zu überwinden versucht werden. Denn sie weist daraufhin, dass auch jede Methodologie Theorie ist. Darin begründet sich wiederum die Notwendigkeit, das Wissenschaftsverständnis und den erkenntnistheoretischen Standpunkt sowie die daraus für den Forschungsprozess resultierenden Konsequenzen schon zu Beginn offen zu legen und am Ende gar über eine reine Evaluation der Forschungsmethoden hinaus zu reflektieren. Die Offenlegung der theoretischen Perspektive dieser Arbeit bezüglich des Dialogs im Allgemeinen sowie speziell hinsichtlich des Globalen Lernens soll schließlich zu der für qualitative Forschung elementaren „Harmonie zwischen den Dimensionen und Phasen des Forschungsprozesses“ durch gegenseitige Abstimmung von Zielsetzungen, Erkenntnisinteressen, Verwendungszusammenhang, Theoriediskurs, Forschungs- und Auswertungsmethoden sowie Theoriegenese führen (Griese 1996b, S. 212, vgl. Friedrichs 1980, S. 112). In diesem Kontext sei bemerkt, dass der Aufbau dieser Arbeit nicht dem realen Verlauf des Forschungsprozesses entspricht. So wurde die Inhaltsanalyse des Theoriediskurs zum Globalen Lernen erst nach der Auswertung der empirischen Ergebnisse durchgeführt.

Zum Schluss sei noch darauf hingewiesen, dass sich für die Verwendung von Quellen aus dem Internet an dem von Jens Runkehl und Torsten Siever (2001, S. 93 ff.) entwickelten Electronic Style Guide orientiert wird. Hervorhebungen in Zitaten werden in der Regel nicht berücksichtigt. In den wenigen Ausnahmefällen wird dies wie ebenso bei eigenen Hervorhebungen

dementsprechend angegeben. Portugiesisch- und spanischsprachige Zitate werden mit einer Endnote versehen, die auf das Originalzitat im Anhang dieser Arbeit hinweist.

Wie jede wissenschaftliche Auseinandersetzung basiert diese Arbeit auf formalen, thematischen und erkenntnistheoretischen Setzungen, die hiermit transparent gemacht werden sollten.

1. Eine kurze Skizzierung der sozioökonomischen Entwicklung und geopolitischen Einordnung Brasiliens unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-brasilianischen Beziehungen

Mit einer Fläche von mehr als 8,5 Millionen qkm sowie einer riesigen Menge an Bodenschätzen und natürlichen Ressourcen (vgl. Kohlhepp 2003b, S. 32) wurde Brasilien als fünftgrößtes Land der Erde und bevölkerungsreichste Land Lateinamerikas stets eine große Zukunft vorausgesagt. Stefan Zweig (1984, S. 8) beispielsweise schrieb 1941 dort im Exil lebend, dass Brasilien „unzweifelhaft bestimmt ist, einer der bedeutsamsten Faktoren in der künftigen Entwicklung unserer Erde zu werden“. Heute ist Brasilien die zehntgrößte Volkswirtschaft der Erde und gilt trotz seiner großen sozioökonomischen Probleme als „ein Schwellenland mit einer geopolitischen, ökonomischen und infrastrukturellen Führungsposition in Lateinamerika“ (Kohlhepp 2003b, S. 50, vgl. Gratius 2004, S. 15).

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist in Brasilien wie in vielen anderen Entwicklungs- und Schwellenländern ein Prozess stetiger Verstädterung zu verzeichnen, sodass das Land bei zur Zeit insgesamt knapp 184 Millionen Einwohnern (IBGE 2007a) mit São Paulo und Rio de Janeiro gleich zwei Metropolregionen mit über 10 Millionen und sechs weitere mit über 2,5 Millionen Einwohnern hat (vgl. Kohlhepp 2003b, S. 28 f.). Insgesamt konzentrieren sich in 18 Millionenstädten rund 50% der Gesamtbevölkerung Brasiliens (vgl. ebd. S. 30).

Als Kolonial- und später Einwanderungsland ist Brasiliens Bevölkerung ethnisch und kulturell sehr heterogen zusammengesetzt. Die indigenen Völker mit ca. 4 bis 6 Millionen Menschen zu Beginn der portugiesischen Kolonisierung stellen heute mit etwa 0,5 Millionen allerdings nur noch eine Minderheit dar (vgl. ebd. S. 20). Die größte Einwanderungsgruppe stellen die bis zum Verbot des Sklavenhandels im Jahr 1888 zwischen 5 bis 6 Millionen zwangsweise ins Land gekommenen afrikanischen Sklaven (vgl. ebd. S. 18). Später wanderten neben den Portugiesen auch andere Europäer, insbesondere spanischer, italienischer und deutscher Abstammung ins Land ein. Zu Beginn des 20. Jh. Jahrhundert war schließlich noch eine große Anzahl asiatischer Einwanderer insbesondere aus Japan zu verzeichnen, die sich zumeist in São Paulo und dessen Großraum niederließen. Die Anzahl europäischer und japanischer Einwanderer seit 1824 wird insgesamt auf 5,8 Millionen Menschen beziffert, davon 310.000 Deutsche. Darüber hinaus gibt es eine kleinere Anzahl an Einwanderern aus dem arabischen Raum (vgl. ebd. S. 18 f.).

Aufgrund dieser vielfältigen Einwanderungsgruppen aus allen Kontinenten, diverser Binnenwanderungen (vgl. ebd. S. 20) sowie einer teilweise starken Durchmischung der verschiedenen ethnischen Gruppen hat Brasilien ein ausgesprochen multikulturelles Selbstverständnis im Sinne von *Mestiçagem* und Hybridität. Diese stehen schon in den 1930er

Jahren im Fokus der Arbeit des Sozialanthropologen Gilberto Freyre. Trotz der damals stattgefundenen „ideologischen Wende“ als Emanzipation vom „europäischen wissenschaftlichen Rassismus“ bestehe jedoch, laut des brasilianischen Soziologen Sérgio Costa, weiterhin ein Defizit an wirklicher Chancengleichheit insbesondere aufgrund ethnischer „Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem“. Es könne im Falle Brasiliens gar von einer Interdependenz von „hohe[r] kulturelle[r] Kohäsion“ und einer fehlenden „ausgeprägten Solidarität unter den Staatsbürgern“ ausgegangen werden (Costa 2004, o. A.).

Dem multikulturellen „Selbstbekenntnis“ stehen zudem Tendenzen kultureller Globalisierung mithilfe der von der hellhäutigen, vorwiegend US-amerikanisch orientierten Mittel- und Oberschicht dominierten Massenmedien gegenüber (vgl. Rouanet 1995, S. 170 ff.). An erster Stelle einer autoritären und monopolisierenden Kulturindustrie steht in Brasilien der weltweit agierende "TV Globo"-Konzern im ökonomisch dominanten Süden des Landes. Als einer der größten Medienkonzerne der Welt ist er aufgrund seines gesellschaftlichen Einflusses in der Lage, intellektuelle und kulturelle Bewegungen als Werkzeug politisch-ökonomischer (Macht-)Interessen der brasilianischen Oberschicht zu missbrauchen (vgl. Costa/Auditor 2000, S. 34 ff.). Diese sind seit jeher stärker mit ausländischen Interessen verzahnt als mit den Bedürfnissen des überwiegenden Teils der eigenen Bevölkerung: Schon im 16. und 17. Jh. wird in Nordostbrasilien das auf dem Weltmarkt begehrte und teure Zuckerrohr angebaut, bis das Geschäft mit brasilianischem Zucker u.a. wegen des Zuckerrohranbaus auf den Antillen unrentabel wird (vgl. Galeano 1991, S. 74 f.). Schließlich fördert man im 18. Jh. Gold und andere Erze im Bundesstaat Minas Gerais (vgl. ebd. S. 63 f.), während Portugal England „gegen die Gewährung von Vorrechten für seine Weine im englischen Markt [...] seinen eigenen [Markt] und den seiner Kolonien für britische Fabrikzeugnisse“ öffnet (ebd. S. 68). Nachdem England die Flucht des portugiesischen Königs vor Napoleon nach Brasilien finanziert, werden die Sonderrechte für England nach der Unabhängigkeit im Jahre 1822 weiter ausgebaut. Brasiliens Monarchie ist damit Ende des 19. Jahrhunderts praktisch Teil des Britischen Empires geworden (vgl. ebd. S. 204). Wirtschaftlich konzentriert man sich in der zweiten Hälfte des 19. Jh. auf die Kautschukgewinnung, um damit der Gummianfrage der nordamerikanischen und europäischen Industrie nachzukommen (vgl. ebd. S. 103 ff.).

Nach der Ausrufung der Republik im Jahre 1889 folgt bis 1930 eine lange Zeit wirtschaftlicher und politischer Instabilität, als Getúlio Vargas durch einen Staatsstreich an die Macht kommt. Er führt Brasilien 1938 in den "Estado Novo" (Neuer Staat), den er bis 1945 mit diktatorischer Macht regiert. In der Folgezeit ist die politische Lage wiederum sehr angespannt und durch diverse Amtswechsel gezeichnet, bis Getúlio Vargas 1951 erneut für drei Jahre das Präsidentenamt übernimmt. Erst 1954 entwickeln sich in Brasilien mit dem Präsidenten Juscelino Kubitschek kurzzeitig demokratische Verhältnisse, bis die Militärs 1964 für 25 Jahre die Macht übernehmen.

Während dieser Militärdiktatur wird das Land bis 1985 massiv für ausländische Investoren vor allem aus den USA und aus Deutschland geöffnet (vgl. ebd. S. 255). Um Großinvestoren, wie Siemens, BASF oder Höchst ins Land zu holen bzw. deren Engagement zu erhöhen, werden zahlreiche industrielle Großprojekte gefördert und Sonderkonzessionen für den Erzabbau im Amazonasgebiet vergeben (vgl. ebd. S. 155 f.). Die dadurch eingeleitete „Entnationalisierung der Industrie“ verursachte letztlich jedoch einen enormen Kapitalverlust für Brasilien (ebd. S. 255). Mit einer gleichzeitigen Öffnung des brasilianischen Markts für ausländische Waren seit den 1970er Jahren war die brasilianische Wirtschaft außerdem beinahe schlagartig internationalen Wettbewerbsprozessen ausgesetzt.

Als Arbeitskräfte siedelt man wie schon zur Zeit des Kautschukbooms landlose Bauern aus dem Nordosten des Landes ins Amazonasgebiet um (vgl. Kohlhepp 2003b, S. 20 und Galeano 1991, S. 103). Denn gerade in den ländlichen Gebieten Nordostbrasilien haben sich die feudalen Strukturen in veränderten Formen teilweise bis heute gehalten, so dass sich „der Fortschritt [...] in den Händen weniger Eigentümer konzentriert“ (Galeano 1991, S. 78).

Nach der „Abertura“, der schrittweise politischen Öffnung seit Ende der 1970er Jahre, darf 1985 die erste Zivilregierung den nicht nur ökonomischen Scherbenhaufen übernehmen: Neben enorm angewachsenen Auslandsschulden und einer Hyperinflation eine in Korruption versunkene politische Elite und riesige soziale Ungleichheiten. So befindet sich das Land in einem widersprüchlichen Zustand zwischen „industrieller Reife“ und einem Großteil der Menschen mit Lebensbedingungen, „die nur mit denen der ärmsten Länder der Welt zu vergleichen sind“ (Soares 1987, S. 6)¹. Doch auch die neue demokratische und in sozialer Hinsicht äußerst fortschrittliche Verfassung von 1988 kann wenig an den sozialen Missständen ändern. Vor allem die Notwendigkeit einer umfassenden Agrarreform wird ignoriert.

1994 versucht der damalige Finanzminister und spätere Präsident (1994 bis 2002) Fernando Henrique Cardoso der Hyperinflation mit einem neoliberalen Sparprogramm entgegenzutreten. Dieses führt zwar zu mehr wirtschaftlicher Stabilität (vgl. Krause 2006, S. 26), doch anstatt Korruption und Misswirtschaft zu bekämpfen, wird das Geld insbesondere im Gesundheits- und Bildungsbereich eingespart. Außerdem erreichen die Lebenshaltungskosten vor allem in den Städten fast europäisches Niveau, allein die Strompreise steigen von 1994 bis 1997 um über 400%. Zu alledem fordert das Umschuldungsprogramm des Internationalen Währungsfonds den Abbau weiterer sozialer Leistungen. Seit Beginn der ersten Amtszeit des ehemaligen Arbeiterführers Lula als Präsident Anfang des Jahres 2003 stehen neben der Wirtschaftsförderung hingegen auch die Armutsbekämpfung sowie der Abbau sozialer Ungleichheiten im Zentrum der Regierungspolitik (vgl. ebd. S. 27).

Insgesamt zeigt sich, dass die wirtschaftliche Entwicklung Brasiliens seit seiner europäischen Eroberung an einen "Weltmarkt" gebunden (vgl. Souza Lima 1998, S. 36) und seit vielen Jahrzehnten von multinationaler, global agierender Großindustrie geprägt wird. "Brasilien ist somit ein Ausgangspunkt der modernen Welt, die Moderne ist seine Zeit" (ebd. S. 42). Dabei spielte Deutschland schon nach dem zweiten Weltkrieg eine strategische Rolle für die industrielle Entwicklung Brasiliens (vgl. Boeckh 2006, S. 12). Zunächst lag dazu der Schwerpunkt in der Chemie-, Pharma- und Elektroindustrie sowie im Auto- und Maschinenbau. In den letzten Jahren sind dann die zukunftssträchtigen Energie-, Umwelt- und Biotechnologien in den Vordergrund der bilateralen technologischen Zusammenarbeit gerückt (vgl. ebd. S. 16 und Lanzendorf 2005, S. 296).

Diese nahezu einseitig an ausländischen Interessen orientierte Wirtschaftsentwicklung verursachte aber zum einen eine starke sozioökonomische Binnendifferenzierung durch die Konzentration der technologisch-industriellen Entwicklung im Süden und Südosten des Landes. Zum anderen führte sie zu großen sozialen Disparitäten, die landesweit zum Ausschluss großer Bevölkerungsteile von gesellschaftlicher Teilhabe führen. Insbesondere in städtischen Ballungsräumen ist darin eine der Ursachen für soziale Segregation und Kriminalität zu sehen, während in Nordostbrasilien der Anteil an in Armut lebender Bevölkerung mit rund 50% extrem hoch ist (vgl. Kohlhepp 2003b, S. 30 und 38 ff. sowie Paiva 1999, S. 307).

Brasiliens "Zivilgesellschaft" scheint deshalb nur aus einer kleinen gesellschaftlichen Teilgruppe zu bestehen, weil den Millionen von Favelados (Slumbewohner), Straßenkindern, Tagelöhnern, Hilfsarbeitern, "Informellen" und Arbeitslosen aufgrund ihrer existenziell prekären Lebenslagen ihre sozialen und politischen Bürgerrechte verwehrt bleiben. Dabei manifestiert sich die ungleiche Gewährung von politischen und sozialen Bürgerrechten wesentlich in der Frage nach dem Zugang zu Bildung, der wiederum eine wichtige Voraussetzung für zivilgesellschaftliches Engagement ist (vgl. Karsch 1997, S. 199). So verfügt Brasilien auf der einen Seite in den Großstädten insbesondere im Süden und Südosten Brasiliens über durchaus international renommierte Universitäten, während auf der anderen Seite Nordostbrasilien eine Analphabetenquote von 24,6 % der Bevölkerung ab zehn Jahre aufweist (vgl. Abb. 1, S. 18). Und während die weiße Mittel- und Oberschicht ihre Kinder in teure Privatschulen schicken kann, ist „die Massenvolksschule [...] als Schule für die Armen ein sozial eng umgrenzter Raum“ geworden (Paiva 1999, S. 310).

Abb. 1: Analphabetenraten im nationalen Vergleich

| | Brasilien | Norden | Nordosten | Mittelwesten | Südosten | Süden |
|---|------------------|---------------|------------------|---------------------|-----------------|--------------|
| Analphabeten 10 Jahre und älter in % ¹ | 12,8 | 15,6 | 24,6 | 9,7 | 7,5 | 7,0 |
| Funktionale Analphabeten ab 15 Jahre in % ² | 27,3 | 27,3 | 42,8 | 25,9 | 20,4 | 21,2 |

¹ *Quelle: IBGE 2000*

² *Quelle: MEC/INEP 2003, S. 17*

Die Tabelle (vgl. Abb. 1, S. 18) zu den Analphabetenraten in Gesamtbrasilien sowie den einzelnen Makroregionen (Norden, Nordosten, Mittelwesten, Südosten und Süden) verdeutlicht aber nicht nur die regionalen Unterschiede, sondern das immer noch generell große Problem funktionalen Analphabetismus' in ganz Brasilien. Wenn im Jahr 2003 im Landesdurchschnitt 27,3 % und im Nordosten gar 42,8 % Bevölkerung weniger als vier Jahre zur Schule gehen konnten, ist dies ein Beleg für die Exklusion großer Bevölkerungsteile aus dem Bildungsbereich. Die Sozialdaten des Brasilianischen Instituts für Geografie und Statistik (vgl. IBGE 2007b, Abschnitt: Educação) belegen dabei eine enge Korrelation von Einkommen und Bildungschancen. Neben der Verbesserung der allgemeinen Bildungsqualität ist daher die Verringerung der sozialen und regionalen Ungleichheiten bezüglich des Zugangs zu Bildung eine der zentralen Zielsetzungen des Nationalen Bildungsplans (vgl. Câmara dos Deputados 2000, Abschnitt: „Objetivos e Prioridades“).

Wenn es zwar insgesamt 2007 einen Zuwachs der Studierendenzahlen von 6,4% gegenüber dem Vorjahr gibt (vgl. Althoff 2007, S. 123), setzt sich das regionale und soziale Ungleichgewicht bezüglich der Bildungschancen auf der universitären Ebene fort. Denn seit vielen Jahren dominieren der Südosten mit einem Anteil von 48,1 % und der Süden mit 17,0 % an allen Universitäten Brasiliens Lehre und Forschung des Landes (ebd. S. 109). Gleichzeitig sind von den insgesamt 5,3 Millionen Studierenden etwa zwei Drittel an den 2022 privaten Hochschulen eingeschrieben (ebd. S. 123). Darüber hinaus verstärken sich mittlerweile auch an den 248 öffentlichen Hochschulen Privatisierungstendenzen in Form zunehmender Finanzierung durch private Stiftungen (vgl. Lanzendorf 2005, S. 298).

Trotz der dargestellten „soziostrukturellen Barrieren“ der eigenen Entwicklung (Boeckh 2006, S. 17) gilt Brasilien als „eine aufstrebende Wirtschaftsmacht, sowohl regional als auch weltweit und wird zusammen mit China und Indien zu den neuen Wirtschaftsgrößen gezählt“ (Decker/Mildner 2005, S. 23). Als eines der Ankerländer spielt es nicht nur „eine zentrale Rolle für die regionale Wirtschaftsentwicklung“ (BMZ 2004, S. 5). Mit Indien und Südafrika hat es mittlerweile gar einen gemeinsamen Kapitalfond als eigenes Instrument der weltweiten

Entwicklungszusammenarbeit geschaffen. Neben China, Indien und Südafrika gilt Brasilien deshalb als einer der Motoren der G 20 (Gruppe von 20 Schwellen- und Ankerländern) als Gegengewicht zur von den USA und der EU dominierten G 8 (vgl. Decker/Mildner 2005, S. 25). Zur Untermauerung seiner geopolitischen Ambitionen strebt Brasilien zudem einem Sitz im Sicherheitsrat der Vereinten Nationen sowie deren generelle Stärkung als weltpolitisches Regulierungsinstrument an, worin es gerade durch Deutschland unterstützt wird (vgl. Boeckh 2006, S. 8). Brasilien ist daher ein „unverzichtbare[r] Partner für die Lösung aktueller globaler Probleme“ (Decker/Mildner 2005, S. 25).

Dem entsprechend ist die derzeitige brasilianische Wirtschafts- und Außenpolitik durch ein gestärktes Selbstbewusstsein gegenüber der USA und der EU geprägt, wie die ALCA- und WTO-Verhandlungen gezeigt haben (vgl. Boeckh 2006, S. 2 und KoBra 2003, S. 21 ff.). Im Zentrum stehen dabei Bestrebungen „mit einem ‚Multilateralismus des Südens‘ und der Bildung einer ‚Allianz der Schwellenländer‘“ deren Hegemonialmacht zumindest einzugrenzen (Boeckh 2006, S. 2, vgl. Grätius 2004, S. 16 f.). Dazu ist eine Stärkung des Mercosul und die generelle Zusammenarbeit auf dem gesamten Südamerikanischen Kontinent von strategisch herausragender Bedeutung für Brasiliens Außenpolitik (vgl. Boeckh 2006, S. 1 und Grätius 2004, S. 11 ff.). Brasiliens Beziehungen zu Europa und insbesondere zu Deutschland müssen in diesem Kontext daher als „vor allem eine aus den Beziehungen zu den USA abgeleitete Größe“ verortet werden (Boeckh 2006, S. 2). Währenddessen weist die deutsche Lateinamerikapolitik Brasilien eine mögliche Funktion als „Stabilitätsanker“ für den doch politisch immer noch sehr instabilen Kontinent zu (vgl. ebd. S. 3 und Grätius 2004, S. 6).

Wie abschließend einige ausgewählte Beispiele belegen, wird auch im Wissenschaftsbereich an die allgemeine Sonderstellung der deutsch-brasilianischen Beziehungen innerhalb der brasilianisch-europäischen Beziehungen angeschlossen (vgl. Boeckh 2006, S. 2 f.). Denn mit 184 Hochschulkooperationen und einem Drittel des Volumens des durch den DAAD in Lateinamerika geförderten akademischen Austauschs ist Brasilien für Deutschland seit vielen Jahren ein Schwerpunktland der wissenschaftlichen Zusammenarbeit (vgl. DAAD 2007, Abschnitt: A. Allgemeines). Darunter gab und gibt es im Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften an den Universitäten in Berlin (FU), Osnabrück, Münster, Hamburg, Kassel und Siegen langjährige Lehr- und Forschungs Kooperationen mit brasilianischen Universitäten, u.a. in den Bundesstaaten Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Paraíba und Pernambuco.

Im Jahr 2007 hielten sich insgesamt allein 371 durch den DAAD geförderte deutsche Studierende sowie 295 Wissenschaftler, Künstler und Administratoren an brasilianischen Universitäten auf. Gleichzeitig lag Deutschland mit 1801 brasilianischen Studierenden nach den USA (7799) und Portugal (1842) an dritter Stelle der Zielländer für ein

Auslandsstudienaufenthalt (Althoff 2007, S. 124 f.). Mit etwa 50% aller brasilianischen Studierenden an deutschen Hochschulen in 2001/2002 haben davon die sprach-, kultur-, rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer einen wesentlichen Anteil (vgl. Lanzendorf 2005, S. 307).

In den Jahren 2004, 2005 und 2006 fanden zudem vom DAAD und seiner brasilianischen Partnerorganisation CAPES koordinierte Tagungen im Rahmen des „Deutsch-Brasilianischen Dialogforums“ statt (<http://www.daad.de/dt-br/index.html>, 6.5.08). Als Forum für einen breiten zivilgesellschaftlichen Dialog über die Wissenschaften hinaus richteten sich diese Tagungen u.a. an politische Stiftungen, kirchliche Organisationen sowie Nichtregierungsorganisationen in Deutschland und Brasilien. Das Themenspektrum reichte von Politik und Wirtschaft bis zu Ökologie und Kultur.

Die zurückliegende Skizzierung der sozioökonomischen Entwicklung Brasiliens und seiner geopolitischen Einordnung kann und sollte kein umfassendes Bild Brasiliens vermitteln. Sie skizziert lediglich den (bilateralen) gesellschaftlichen Kontext dieser Arbeit und ihres im nun folgenden Kapitel darzulegenden Erkenntnisinteresses.

2. Der Dialoganspruch Globalen Lernens - Zielsetzungen und Erkenntnisinteresse dieser Arbeit

2.1. Problemstellung und allgemeine Zielsetzungen

Wenn es in dieser Arbeit um eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Dialoganspruch Globalen Lernens geht, soll damit nicht der Anspruch nach gleichberechtigten Partnerschaften zwischen "Nord" und "Süd" in der Projekt- und Bildungspraxis Globalen Lernens gänzlich in Frage gestellt werden. Doch durch den eingangs bereits erwähnten, mittlerweile inflationären Gebrauch des Begriffs "Dialog" drängt sich die Frage auf, inwiefern die Gefahr einer inhaltsleeren, beliebig dehn- und besetzbaren „Dialog-Industrie“ besteht (Foroutan 2006, S. 22). Denn vor dem Hintergrund des immer größer werdenden Finanzdrucks würden Workcamps sowie Begegnungsprogramme und -projekte unter dem attraktiven Motto des "Interkulturellen Dialogs" eine gute Überlebensmöglichkeit für NROs darstellen (vgl. Bach 1998, S. 24). Gleichzeitig habe die große Nachfrage an solchen Angeboten jedoch zu einer immer stärkeren „Kommerzialisierung und Liberalisierung im Bereich der internationalen Jugendbegegnungen“ geführt (Ebd., S. 25), was auch an den Nichtregierungsorganisationen nicht spurlos vorbeigehe. So müssen sich ebenso die Akteure Globalen Lernens durchaus die Frage stellen (lassen), ob ihre Begegnungsprojekte oftmals nicht mehr Projekttourismus und eine „Fluchtbewegung aus der [eigenen gesellschaftlichen] Wirklichkeit“ sind als gleichberechtigter Dialog (Enzensberger 1964, S. 204, vgl. Bach 1998, S. 24). Darin stecke mehr das Bedürfnis, eigene unerfüllte individuelle Träume nach Abenteuer und Freiheit und/oder gescheiterten (Gesellschafts-)Utopien auf die Länder Asiens, Afrikas und Lateinamerikas zu projizieren als die Disposition, sich dem Anderen und seinem Denken zu öffnen, um von ihm zu lernen (vgl. Enzensberger ebd., Bach ebd. sowie Führung 1997, S. 8). Anstatt die eigene Ohnmacht im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen kritisch zu reflektieren und sich für deren Verbesserung zu engagieren, scheint es für viele pädagogische Akteure einfacher, ein Austauschprojekt mit Partnern in Übersee auf die Beine zu stellen. Mit etwas Glück bekommt man dafür auch persönliche Anerkennung, weil man zur Internationalisierung der Schule beiträgt, vielleicht sogar in Form einer der mittlerweile begehrten Auszeichnungen wie z.B. als Unesco-Schule oder offizielles Projekt der Unesco-Weltdekade für "Bildung für nachhaltige Entwicklung".

Die angedeutete Problematik der "*gesellschaftlichen Hochkonjunktur*" des Dialogs sollte nachdenklich stimmen. Je mehr gesellschaftliche Interessengruppen einen Begriff besetzen, desto unschärfer und konturloser kann er werden. Darüber hinaus muss sich gefragt werden, wer mit welcher gesellschaftlichen Macht welches Verständnis von Dialog prägt. Vielleicht sind ja „politischer Dialog“, und 'Kooperation' [...] Schlagwörter, mit denen die EU einen

'Kapitalismus mit menschlichem Gesicht' zu etablieren vorgibt“, weil sich „hinter der Rhetorik der Forderung nach 'nachhaltiger Entwicklung', 'Menschenrechten' und 'internationaler Kooperation' [...] die Interessen europäischer Konzerne und großer lateinamerikanischer Unternehmungen des Exportsektors“ verbergen (Gemeinsam für Lateinamerika 2006). Ebenso spricht die Migrations- und Integrationspolitik der reichen Industrienationen nicht für einen „globalen Dialog“. Scheint „Dialog“ sich deshalb, wie die ihm zugehörigen Begriffe „Globales Dorf“ und „Eine Welt“, als ein Mythos des „Nordens“, oder allenfalls einer globalen Mittelklasse zu entpuppen (vgl. Obrecht 2004b, S. 23, Ahaske-Böhme 2000, S. 17, Wintersteiner 1999, S. 302 f.)?

Die aufgezeigten politischen Rahmenbedingungen verlangen, dass sich Theorie und Praxis Globalen Lernens (selbst-)kritisch damit auseinander setzen, wessen Interessen und Bedürfnisse „Nord-Süd“-Kooperationen bedienen. Schließlich warnte vor einigen Jahren schon Simone Fuoss (1998, S. 27) mit Bezug auf Aussagen einiger afrikanischer Kollegen davor, dass „Globales Lernen [...] vor allem für Europäer wichtig geworden“ sei. Folglich muss davon ausgegangen werden, dass sich die Projektkonzepte an der Antragslyrik deutscher Geldgeber orientieren (vgl. Bach, S. 24) und deshalb selten ein Ergebnis dialogischer Prozesse sein dürften. Die Macht, Sprache, (Welt-)Bilder und damit Dialogkonzeptionen vorzugeben, liegt damit in deutschen Händen und weniger in denen der Partnerorganisationen aus dem „Süden“ (vgl. Wintersteiner 1999, S. 304). Manifestiert sich also in der Begrifflichkeit „Nord-Süd“ immer noch das Bild vom „Norden“ als „Geber“ und „Wissender“ gegenüber einem „Süden“ als „Nehmer“ und „Lernender“?

Wenn beispielsweise auf dem Bildungskongress des Netzwerks GLOBOLOG im Jahr 2006 als Voraussetzung für Globales Lernen eine „Begegnung auf Augenhöhe“ gefordert wurde, muss deshalb kritisch hinterfragt werden, ob die Projektrealität den Ansprüchen ihrer Akteure wirklich gerecht wird bzw. unter den sich stellenden politischen Rahmenbedingungen gerecht werden kann. Schließlich müsste dies bedeuten, die Projektpartner bereits in die Konzeptionsphase einzubeziehen. Ganz im Gegenteil dazu entwickelt sich die Bildungspraxis aber überwiegend auf der Grundlage deutscher Konzeptionen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000, S. 13 und Führung/Giesche 2000, S. 29). Das ist um so problematischer, da Bildungszusammenarbeit im Rahmen des Globalen Lernens immer auch als ein Beitrag zur Entwicklungszusammenarbeit zu verstehen ist. Oft sind konkrete Entwicklungsprojekte wie der (Aus)bau von Schulen oder Straßenkinderarbeit gar Bestandteil von internationalen Projekten Globalen Lernens. Wie jede entwicklungspolitische Maßnahme stellt deshalb die internationale Partnerschafts- und Projektarbeit im Rahmen des Globalen Lernens „eine Intervention in kulturelle, soziale, ökonomische Zusammenhänge, Verhaltensmuster und Kreisläufe dar“ und bedarf eines

„umfassenden Wissens über die Grundlagen und Folgen ihrer eigenen Interventionen (Obrecht 2004b, S. 26)“.

Aus dieser entwicklungstheoretischen Perspektive erschließt sich für den Dialoganspruch internationaler Kooperationsprojekte zum Globalen Lernen eine neue Dimension: Es ist die theoriebasierte, selbst- und fremdreflexive Auseinandersetzung damit, ob und gegebenenfalls wie Globales Lernen in internationalen Kooperationen „nach Maßgabe der Vorstellungen der Betroffenen“ auch und gerade in den Partnerländern umgesetzt werden kann (Obrecht 2004b, S. 27). Weil pädagogischen Konzeptionen stets auf Basis lebensweltlicher Bezüge konstruierte Begrifflichkeiten zugrunde liegen, erfordert das eine gemeinsame theoretische Reflexion, die in gemeinsame Theoriebildung mündet. Der daraus folgenden Notwendigkeit nach einem „Dialog zwischen Konzeptionen aus aller Welt und eine[r] Auseinandersetzung mit (universaler) Ethik und Moral“ (Trisch 2005, S. 134) steht in der Realität jedoch ein Dialogdefizit bei der Theoriebildung Globalen Lernens gegenüber, wie Klaus Seitz' Analyse zur Internationalität des deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurses bestätigt. Er beklagt, dass der „Süden“ „nicht als eigenständiger Akteur und Dialogpartner“ auftrete und daher „von einer partizipativen ‚globalen Reformdiskussion‘“ nicht gesprochen werden könne. Vielmehr gehe es eher darum, „wie die im Norden entwickelten pädagogischen Innovationen für die Bildungsentwicklung im Süden fruchtbar gemacht werden können“ (Seitz 2002b, S. 274, vgl. ebenso kritisch schon Sandhaas 1988, S. 424 zum interkulturellen Lernen). Daher würden „Positionen aus dem Süden nur am Rande“ einbezogen (Seitz 2002a, S. 463, vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2002, S. 9ff. sowie bereits Poenicke 1999, S. 27 und Seitz 1996, S. 95). Als Folge kann eine Dominanz westeuropäischer und angloamerikanischer Forschung in Erziehungswissenschaft und Pädagogik festgestellt werden. Die fehlende Internationalität des theoretischen Diskurses zum Globalen Lernen verwundert um so mehr, wenn man in benachbarten Wissenschaftsdisziplinen wie Politologie, Soziologie und Philosophie sieht, wie fruchtbar dies möglich ist (vgl. exemplarisch Fernet-Betancourt 2005 und 2007, Stiftung Entwicklung und Frieden 2001 sowie Kessler 1996).

Dieser mangelnde theoretische Dialog wirft die Frage auf, ob nicht auch Globales Lernen im Zuge des „schleichenden Niedergangs der großen (Entwicklungs)Theorien“ (vgl. Menzel 1992 und 2002 sowie Asbrand 2002) ein Versuch ist, „gesellschaftliche Transformationen [...] hauptsächlich in einem pragmatisch-entwicklungspolitischen Kontext [zu] diskutier[en], wobei dies auf Kosten der theoretischen Analyse geht“ (Obrecht 2004b, S. 42). Das macht die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung Globalen Lernens deutlich, gerade weil der entwicklungspolitische und -pädagogische Kontext besonders anfällig für „Mythen“ ist (vgl. Menzel 1992, S. 45 ff.). So muss ebenso kritisch hinterfragt werden, inwieweit der pädagogische Dialog mit dem „Süden“ in erster Linie nicht legitimierende Funktionen im Rahmen der nationalen bildungspolitischen Diskussionen hat (vgl. Seitz 2002b, S. 276 f.).

Handelt es sich nach dem „Ende der Kommunikation über die Dritte Welt“ (Trembl 1996, S. 214) also lediglich um die pädagogische - zudem wirklichkeitsfern homogene - Konstruktion von „Norden“ und „Süden“ (vgl. Flechsig zitiert in Deutscher 1995, S. 59) und „Nord-Süd-Dialog“? Drückt sich darin vielleicht eine andere Art des Brauchens und des Benutzens der Menschen im „Süden“ aus? Und scheinen sich damit beim Globalen Lernen ähnlich wie in der Ausländerpädagogik und beim interkulturellen Lernen (vgl. Griese 1981 und 1984b, S. 48 ff.) Tendenzen einer politisch-ökonomischen Instrumentalisierung als eine Art „Dialog-Imperialismus“ anzudeuten (vgl. Datta 2001, S. 65)? Zumindest müssen Zweifel an einem wechselseitigen und gleichberechtigten Austausch zwischen „Nord“ und „Süd“ auch für das Globale Lernen aufkommen. Denn was lernen wir, sind wir wirklich bereit vom „Süden“ zu lernen? Wo finden sich in unserer Gesellschaft (grundlegende) Veränderungen auf Basis von Anregungen aus dem „Süden“? Wenn aber Global(es) Lernen möglich werden soll, muss es den Partnern eine gleichberechtigte Stimme geben und zwar ebenso auf der Ebene theoretischer Reflexion und Konzeptualisierung.

2.2. Konkretes Erkenntnisinteresse und zentrale Fragestellungen

Die im Zusammenhang mit dem Dialoganspruch Globalen Lernens aufgeworfenen Fragestellungen machen es für diese Arbeit elementar, das Spezifische des Dialogs im Globalen Lernen auszumachen. Dabei sind naive und pseudodialogische Vorstellungen aufzudecken und ist darzulegen, dass Dialog mehr als Begegnung und Austausch ist (vgl. Jantzen 2002, S. 22). Dazu kann es nicht ausreichen, bestehende pädagogische Dialog- und Begegnungskonzepte durch ihre wissenschaftliche Evaluation weiterzuentwickeln oder darauf basierend neue Konzepte sozusagen als Rezepte für die Praxis zu entwerfen. Aus dem angedeuteten Widerspruch Globalen Lernens zwischen seinem Dialoganspruch und dessen mangelnder Umsetzung in der Theorieentwicklung ergibt sich vielmehr die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen des Dialogs im Globalen Lernen über die deutschen Grenzen hinaus. Denn „eine gute Theorie ist die beste (Reflexion der) Praxis - die beste Chance, seine eigene Praxis anzuleiten, sie zu überprüfen, zu hinterfragen, sie zu verändern“ (Griese 1996a, S. 33). Eine Theorieentwicklung in internationalem Kontext kann deshalb als eine Voraussetzung dafür gelten, Globales Lernen nicht zu dialogischem „Verbalismus“ bzw. „Aktionismus“ zu degradieren (vgl. Freire 1998, S. 71 und S. 105 sowie Siebert 2004, S. 9).

Diese theoretische Weiterentwicklung Globalen Lernens wird über die Erziehungswissenschaften hinaus interdisziplinär zu führen sein. Denn zum einen lassen sich Globalisierungsprozesse schwerlich ohne den Einbezug soziologischer Theorie erklären (vgl. Seitz 2002a, S. 457). Zum anderen kann Interdisziplinarität dazu beitragen, die problematische nationalstaatliche Begrenzung der deutschen Pädagogik zu überwinden (vgl. Helmchen 2003,

S. 203). Dieser doppelte, Länder- und Disziplinengrenzen überschreitende, und für Globales Lernen elementare Perspektivenwechsel (vgl. Bühler 1996, S. 47 ff.) wird Impulse für einen kritischen Reflexionsprozess von Theorie und damit auch Praxis Globalen Lernens ermöglichen. In diesem Sinne sollen die Ergebnisse dieser Arbeit schließlich dazu beitragen, Theorie-Praxis-Dialoge sowohl zur Weiterentwicklung des Theoriediskurses als auch zur Professionalisierung der Praxis Globalen Lernens auf den Weg zu bringen (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, S. 4).

Die bisher skizzierten Fragestellungen und Probleme lassen sich dazu zu der allgemeinen und bewusst offen gehaltenen Ausgangsfrage zusammenfassen, inwiefern Globales Lernen und sein ihm immanenter Dialoganspruch nicht ein einseitig gesetztes und vermitteltes Konstrukt darstellen (vgl. Hallitzky 2005, S. 79 f.). Möglicherweise stellen Theorie und Praxis Globalen Lernens eine pädagogische Antwort auf die (welt-)gesellschaftlichen Probleme der Postmoderne dar (vgl. Seitz 2002a, S. 380). Da jedoch „die Entwicklung zu einer Weltgesellschaft [...] unter ganz verschiedenen Blickwinkeln bearbeitet werden“ kann und muss (Scheunpflug 2001b, S. 25, vgl. Seitz 2002a, S. 460), muss sich aber die Frage gestellt werden, wie dies von Sozial- und Erziehungswissenschaftlern in anderen Weltregionen mit anderen, zumeist schlechteren Lebens-, Bildungs- und Arbeitsbedingungen gesehen wird (vgl. Seitz 2002a, S. 386). Daraus lassen sich schließlich die zwei zentralen Fragestellungen für diese Arbeit konkretisieren:

- Wie wird der gesellschaftliche Wandel im Zusammenhang mit der Globalisierung von brasilianischen Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern beschrieben und welche Schlussfolgerungen für die Pädagogik ziehen sie daraus?
- Welche Möglichkeiten ergeben sich daraus für bilaterale Dialoge zur gemeinsamen Entwicklung wissenschaftlicher Theorien und pädagogischer Konzepte?

Die grundlegende Zielsetzung und das Erkenntnisinteresse mit seinen beiden zentralen Fragestellungen führen dazu, dass der „Dialog“ sowohl methodologischer als auch erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Gegenstand dieser Arbeit ist. Diese Doppelfunktion unterstreicht die Notwendigkeit, im nächsten Kapitel zunächst das Dialogverständnis dieser Arbeit und seinen Einfluss auf den weiteren Forschungsprozess offen zu legen (vgl. Mayring 2002, S. 29 f., Griese 1996b, S. 211, Witzel 1996, S. 52 und Meinefeld 1995, S. 291 f.). Denn „unsere kognitiven Schemata überprüfen aufgrund früherer Erfahrungen neue Informationen auf ihre ‚Brauchbarkeit‘, ihre Viabilität“ (Siebert 1999, S. 26). Deshalb kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Forschungsprozess „mit einer ‚tabula rasa‘ [...] gewissermaßen vorurteilslos“ beginnt (Kleining 1995a, S. 23, vgl. Meinefeld 1995, S. 290). Vielmehr ist das empirische Vorgehen an bereits gefasste Meinungen sowie Welt- und Menschenbilder gebunden, die

bewusst oder unbewusst einer bestimmten Theorie entspringen und bedarf deshalb der dialektischen Reflexion an der Theorie (vgl. Meinefeld 1995, S. 291). Damit wird deutlich, „dass [...] die Theorieorientierung und die ihr zugrundeliegenden Prämissen als das primäre und die Methodenfrage als nachrangig“ zu sehen sind (Griese 1996b, S. 196).

3. Der Dialog - Erkenntnisphilosophische und theoretische Grundlagen zum Dialog im Globalen Lernen

Schon bei dem in der Einleitung dieser Arbeit geworfenen kurzen Blick auf die vielseitige Besetzung des Dialogbegriffs in unserer Alltagswelt wurden die damit verbundenen vielfältigen gesellschaftlichen Funktionen und Formen des Dialogs deutlich (vgl. Schröder/Steger 1981, S. 7). Als Folge wird sich mit dem Dialog mittlerweile in den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen beschäftigt. Für diese Arbeit erscheint es daher sinnvoll, in einem ersten Schritt eine erkenntnisphilosophisch-theoretische Typologie des Dialogs im Globalen Lernen zu erarbeiten. Dazu sollen grundlegende Ebenen, Funktionen und Dimensionen des Dialogs aus interdisziplinärer Perspektive dargestellt werden. Darauf basierend kann eine auf die Zielsetzungen und das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit fokussierte Erörterung theoretischer Grundlagen des Dialogs stattfinden, die schließlich zu ihrem methodologischen sowie sozial- und erziehungswissenschaftlichen Rahmen führt (vgl. Witzel 1996, S. 52).

3.1. Eine erkenntnisphilosophisch-theoretische Typologie des Dialogs im Globalen Lernen aus interdisziplinärer Perspektive

Mit dem Soziologen Armin Nassehi (vgl. 2006, S. 33) kann der Dialog im Globalen Lernen als eine Form des Kulturdialogs verstanden werden, der eine Reaktion auf globale Herausforderungen darstellt. Solche Kulturdialoge würden sich laut der Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan (vgl. 2006, S. 21 ff.) auf acht verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen umsetzen und institutionalisieren lassen:

- Staats- und Regierungsdiplomatie,
- inoffizielle, nichtstaatliche Diplomatie,
- Wirtschaftskooperationen,
- Nichtregierungsorganisationen und Bürgerinitiativen,
- Bildung, Wissenschaft und Forschung,
- Spontane öffentliche Protestaktionen,
- Kirchen sowie
- Medien.

Unter diesen verschiedenen Akteuren von Dialog komme der Wissenschaft eine „Vorreiterposition“ zu, weil „vom Gedanken der Logik geleitet, [...] in der Wissenschaft der Vorrang der richtigen Lösung vor der eigenen Meinung“ bestehe (ebd. S. 23). Wenngleich damit der Ansatz dieser Arbeit als wissenschaftlicher Dialog untermauert wird, darf dies im Weiteren andererseits nicht dazu führen, die Bedeutung staatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure für Globales Lernen zu ignorieren.

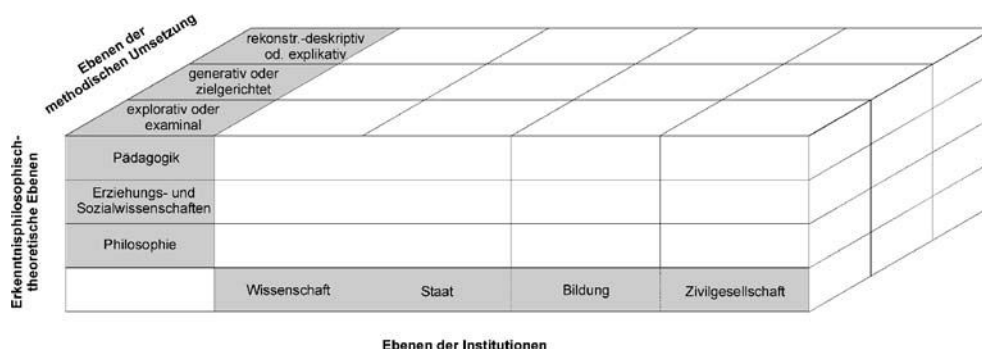
Ein wissenschaftlicher Dialog zu pädagogischen Fragestellungen kann mit Wolfgang Brezinka (1978, S. 38) die „Erziehungswissenschaft“, die „Philosophie der Erziehung“ oder die „Praktische Pädagogik“ zum Gegenstand haben. Damit rücken drei Funktionen des Dialogs auf wissenschaftlicher Ebene in den Vordergrund: Der Dialog „als methodisches Prinzip in der Philosophie“, „als methodologisches Prinzip zur Sicherung von Intersubjektivität in den Geistes- und Sozialwissenschaften“ und „als didaktisches Vermittlungsprinzip in Schule und Universität“ (Schröder/Steger 1981, S. 7).

Für die methodologische und methodische Dimension wissenschaftlicher Dialoge kann aus sprachwissenschaftlicher Perspektive (vgl. Hundsnurscher 1994, S. 233) zwischen explorativen oder examinalen Befragungsdialogen und rekonstruktiv-deskriptiven oder explikativen Informationsdialogen unterschieden werden. Entscheidendes Kriterium für diese Differenzierung ist die Frage, ob der Dialogprozess stärker von der Zielsetzung nach dem Erhalt oder der Abgabe von Informationen geleitet wird.

Vor dem Hintergrund ihres pädagogischen Interesses grenzen Martina Hartkemeyer, Johannes F. Hartkemeyer und Lynn Freeman Dhority (1998, S. 42 f.) den „zufällig entstehenden Dialog“ als „fließendes Gespräch“ in Alltagssituationen von „bewusst dialogisch“ gestalteten Dialogen ab. Diese könnten entweder als „generativer Dialog ohne vorgegebenes Thema und darauf bezogene Zielsetzung“ mit dem Ziel der Metakommunikation gestaltet werden, oder als „zielgerichtete[r] strategische[r] Dialog, in dem ein Thema bewusst dialogisch erkundet wird“.

Für den Dialog im Globalen Lernen können die bisher angestellten Überlegungen zu einer dreidimensionalen Matrix zusammengefasst werden (vgl. Abb. 2, S. 28):

Abb. 2: Dreidimensionale Matrix zur erkenntnisphilosophisch-theoretischen Typologie des Dialogs im Globalen Lernen



Die erkenntnisphilosophisch-theoretischen Ebenen beziehen sich auf die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen des Dialogs im Globalen Lernen, während die **Ebene der methodischen Umsetzung** auf eine Methodenvielfalt hinweist. Auf der **Ebene der**

Institutionen finden sich neben "Wissenschaft" und "Bildung" der "Staat" aufgrund seines gesetzlich festgelegten Bildungsauftrags sowie die "Zivilgesellschaft" insbesondere in Gestalt entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen als die vier gesellschaftlichen Hauptakteure Globalen Lernens wieder.

Aus dieser Matrix heraus lassen sich drei erkenntnisphilosophisch-theoretisch differenzierte Dialogtypen im Rahmen des Globalen Lernens formulieren:

- Metaebene: Erkenntnisphilosophisch-theoretischer Dialog über den "Dialog"
- Makroebene: Empirischer Dialog zur erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung und Konzeptualisierung Globalen Lernens
- Mikroebene: Pädagogischer Dialog im Globalen Lernen

Diese Typologie hat selbstverständlich idealtypischen Charakter. Denn sowohl für die pädagogische Dialog- und Begegnungspraxis als auch für diese Arbeit darf davon ausgegangen werden, dass die drei Dialogtypen nicht in Reinformen, sondern als Mischformen auftreten. Gleiches gilt für die Zuordnung der Akteure zu den drei Dialogebenen, weil sie in einem interdependenten und teilweise kooperativen Verhältnis zueinander stehen. Mit dieser Einschränkung gilt "Wissenschaft" jedoch als Hauptakteur auf der Meta- und Makroebene, während „Staat“, "Bildung" und "Zivilgesellschaft" vor allem auf der Mikroebene agieren.

Für den Kontext dieser Arbeit können auf Basis dieser Typologie und der Matrix folgende Grundlagen für den Dialog im Globalen Lernen formuliert werden:

- Die momentane erkenntnisphilosophische und theoretische Erörterung seiner Grundlagen und Prämissen ist der Metaebene zuzuordnen. Im Sinne eines wirklichen Dialogs dürfen diese Prämissen allerdings nur vorläufiger Natur sein und müssen am Ende zumindest zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion dieser Arbeit gemacht werden.
- Die Mikroebene repräsentiert die Dialog- und Begegnungspraxis Globalen Lernens. Sie ist zwar nicht Gegenstand dieser Arbeit, aber durchaus Adressat (vgl. Kapitel 2.2., S. 24 f.). Deshalb muss das Relevanzproblem von Theorie und Empirie für die pädagogische Praxis von Beginn an berücksichtigt werden.
- Aufgrund ihrer theoretisch-konzeptionellen Zielsetzungen und Erkenntnisinteressen liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Makroebene. Damit rückt zum einen die methodologische Dimension des Dialogs ins Zentrum der weiteren Überlegungen. Für die Entwicklung des Forschungsdesigns bietet die entwickelte Matrix dazu erste Anhaltspunkte. So können für das geplante empirische Vorgehen zunächst erst einmal zielgerichtete, explorative Befragungsdialoge mit brasilianischen Sozial- und

Erziehungswissenschaftlern ins Auge gefasst werden, weil das Thema vorgegeben ist und der Informationserhalt ein stärkeres Gewicht als die Informationsweitergabe hat. Zum anderen sind die verschiedenen theoretischen Ansätze Globalen Lernens mit ihren Implikationen für den Dialog der sozial- und erziehungswissenschaftliche Gegenstand des Forschungsinteresses. Für ihre Analyse und Weiterentwicklung bedarf die erziehungswissenschaftliche Dimension des Dialogs daher einer weiteren theoretischen Fundierung. Bisher deutet sich lediglich an, dass pädagogische Dialoge eher als Mischformen von Befragungs- und Informationsdialogen zu verstehen sind. Da pädagogisches Handeln immer intentional ist, dürften sie eher zielgerichtet als generativ sein.

Damit konnten nunmehr der erkenntnisphilosophisch-theoretische Bezugsrahmen und die daraus resultierenden grundlegenden Formen und Eigenschaften des Dialogs im Globalen Lernen bestimmt werden. Auf Basis dieses Bezugsrahmens können die theoretischen Grundlagen des Dialogs für den Kontext dieser Arbeit im Folgenden weiter vertieft werden.

3.2. Theoretische Grundlagen des Dialogs aus erkenntnisphilosophischer sowie erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive

Die folgende Erörterung theoretischer Grundlagen des Dialogs ist auf Ansätze begrenzt, die auf Basis des erörterten Erkenntnisinteresses relevante Aspekte für den zu entwickelnden methodologischen sowie sozial- und erziehungswissenschaftlichen Rahmen dieser Arbeit beitragen können. Dazu soll der Dialog als Methode der Erkenntnisgewinnung, als Identitäts- und Bewusstseinsbildung sowie als pädagogische Konzeption jeweils in seinen Grundzügen dargestellt werden.

3.2.1. Dialog als Methode der Erkenntnisgewinnung

Die methodologische, erkenntnisgenerierende Dimension des Dialogs lässt sich bis zu Sokrates und Platon zurückverfolgen. Für sie sei der Dialog eine „Methode der Meinungsprüfung“ gewesen, weil er induktiv „von der bloßen Meinung zum Wissen“ führe (Pleger 2006, S. 21). Erst dadurch werde „Philosophie methodisch [...] und damit Forschung eröffnet“ (ebd. S. 23), weshalb der Dialog „die einzig angemessene Form des Philosophierens“ (ebd. S. 25) und „ein unverzichtbares Werkzeug philosophischer Forschung“ (Jacques 1986, S. 265, vgl.) sei. Denn zur Wahrheit einer Aussage gelange man durch einen intersubjektiven „argumentative[n] Prozess“ von Aussagen und Gegenaussagen bis zur Ausräumung letzter Einwände (Horster 1994, S. 10, vgl. Roth 1991, S. 37). Für Platon und Sokrates sei dazu das Gespräch die geeignetste Form des Dialogs gewesen (vgl. Heit 2006, S. 228 und Gadamer 2001, S. 94). Denn sie garantiere die notwendige „situative Ein- und Rückbindung des Argumentierens“ (Meyer 2006b, S. 37). Platons sich daraus ergebende Schriftkritik gründe sich vor allem auf der „Inflexibilität der Schriftform“, ihrer fehlenden Integration von Theorie und Praxis (Horster 1994,

S. 20) sowie der Verminderung der „Anzahl der aktiven Interpreten auf einen einzigen, nämlich den Leser“ (Davidson 1993, S. 12).

Wenn Platon damit die mündliche Form des Dialogs in den Mittelpunkt stelle, dürfe dies allerdings nicht kurzschlüssig als „pauschale Entwertung alles Schriftlichen“ verstanden werden (Wieland 1982, S. 17). Gefordert sei vielmehr eine reflektierte und kompetente Reaktivierung von Wissen aus Texten (vgl. ebd. S. 17 f.), die jedoch ebenso im „inneren Dialog der wahrheitssuchenden Seele“ möglich sei (Gadamer 2001, S. 94). Problematisch bleibe nur die fehlende Möglichkeit, Missverständnisse bei der Textinterpretation durch Rückfragen auszuräumen (vgl. Wieland 1982, S. 20). Platons Schriftkritik beziehe sich deshalb nicht auf die schriftliche Form von Theorie und Lehre, „sondern sie macht darauf aufmerksam, dass es innere Grenzen der Mittelbarkeit gibt“ (ebd. S. 27) und schriftlich fixiertes Wissen stets der Aktualisierung bedürfe (vgl. Gadamer 2001, S. 99 f.).

Gegenüber den erwähnten Nachteilen habe der schriftliche Dialog jedoch schon laut Seneca die Vorteile, dass er „Raum und Zeit transzendierend“ (Bardt 2006, S. 42) sowie „gegebenenfalls themenkonzentrierter gestaltet werden kann“ (ebd. S. 43). In diesem Sinne könne deshalb auch wissenschaftlicher Text und mehr noch wissenschaftliche Textinterpretation als Dialog verstanden werden, weil sich mit den Aussagen anderer und ihrer Lebenswirklichkeit auseinandergesetzt werde und diese Auseinandersetzung zur Veränderung des eigenen Standpunkts führen könne (vgl. Bohm 2002, S. 32 f., Bettendorf 1984, S. 129 ff. sowie Bollnow 1965, S. 29 und 46). Entscheidend sei, dass der Text durch Fragen wieder an Offenheit gewinne, um einen „Horizont alternativer Möglichkeiten“ zu eröffnen (Bettendorf 1984, S. 138 f.). Die Fragen müssten deshalb der Art sein, dass sie „die Meinung des Textes wie des Interpreten in die Schwebe“ bringen und „das Thema und sein zugehöriges thematisches Feld einen eigenen Relevanzbereich“ bilden könnten (Bettendorf 1984, S. 140, vgl. Bohm 2002, S. 70).

Mit dem französischen Philosophen Francis Jacques kann der Dialog wiederum als ein Diskurs bezeichnet werden, für den zum Zwecke des Ausgleichs der Dominanzverhältnisse von der Austauschbarkeit der Sprecher- und Zuhörerrollen der Dialogteilnehmer auszugehen sei (vgl. Jacques 1986, S. 162). Dazu müsse zwischen einer „referentielle[n] Dimension“ des Dialogs zur gemeinsamen „Identifizierung des Bezugsgegenstandes“ und seinem „semantische[n] Moment“ zur Einigung über die Bedeutung von Ausdrücken (ebd. S. 163) und Findung von Definitionen (vgl. ebd. S. 259) unterschieden werden. Auf Basis dieser Unterscheidung geht Jacques für jeden Dialog von der „typologische[n] Differenz zwischen [...] zwei theoretischen Anteilen“ aus: Der eine trage zur „Festlegung der Existenz (oder Identität) einer Sache“ bei, der andere zur „Erhellung des Sinns“ dieser Sache (ebd. S. 263). Daraus ergebe sich für ihn die Frage nach der „Referenz“ des Kommunikationszusammenhangs und den Beziehungszusammenhängen

(ebd. S. 263 ff.), weil „Sinn eine Beziehung des Denkens zu sich selbst [und zu anderen, M. A.] darstellt“ (ebd. S. 266).

Aus dieser typologischen Differenz von Semantik und Referenz des Dialogs heraus ergebe sich die Prämisse, dass der Dialog nur auf Basis der gemeinsamen Entscheidung gelingen könne, „sich über den Sinn zu verständigen und über die Bezugnahme zu einigen“ (ebd. S. 268). Jeder Dialog müsse deshalb „zumindest ein referentielles Moment enthalten“, was von den Dialogteilnehmern den uneingeschränkten Kooperationswillen erfordere, „jede verfügbare Information miteinander zu teilen“ (ebd. S. 164). Denn erst dann könne sich ein komplexer und dynamischer Dialogprozess entwickeln (vgl. ebd. S. 166). Trotz der notwendigen stillschweigenden Akzeptanz von Ausgangsfragen und damit zusammenhängenden Vorannahmen und Dialogzielen (vgl. ebd. S. 172) dürfe deshalb nicht die Freiheit jedes Dialogteilnehmers auf Einspruch, Verteidigung und weiterführende Fragen begrenzt werden (vgl. ebd. S. 173 f.). Dabei müsse der Dialog durch Transparenz und Authentizität der Aussagen gekennzeichnet sein (vgl. ebd. S. 177). Ziel des Dialogs sei die dialektische Herausbildung einer „gemeinsame[n] Auffassung“ (ebd. S. 296), an deren Beginn eine explorative Phase stehe (vgl. ebd. S. 298). Um dies erreichen zu können, müssten sich die Dialogteilnehmer der aus dem Kontext des Dialogs entstehenden notwendigen Bedingungen bewusst werden und sie internalisieren, sprich „pragmatische Kompetenz“ entwickeln (ebd. S. 275 ff.).

Mit der Hervorhebung der Bedeutung der referentiellen Dimension des Dialogs grenzt sich Jacques von Platon ab, dessen Dialoge er als nicht referentiell bezeichnet (vgl. ebd. S. 258). Denn diese seien mehr mit der metasprachlichen Suche nach Definitionen „im Sinne eines philosophischen Reflexionsverfahrens über den Sinn der Wörter“ beschäftigt (ebd. S. 261) als „um die Existenz eines Bezugsgegenstandes und seine Identifizierung“ bemüht (ebd. S. 262, vgl. ebd. S. 294). Dadurch begrenze Platons Dialogverständnis die dialogische Suche, weil ihr „weniger an der dialogischen Erfindung eines neuen Kodes gelegen ist, auf den sich die Gesprächspartner gleichberechtigt verständigen, als vielmehr an der Aufdeckung eines in gewisser Weise kanonischen und natürlichen Kodes, und zwar unter Aufsicht des Meisters“ (ebd. S. 261).

Aus Francis Jacques' Kritik an Platons Dialogverständnis deutet sich eine erste, für diese Arbeit äußerst bedeutsame methodologische Unterscheidung an. Während die Suche nach (Be-)Deutungen auf hermeneutische Verfahren hinweist, erschließt sich aus der Suche nach Neuem eine heuristische Dimension des Dialogs. Mit der Referentialität als elementarer Eigenschaft von Dialog ist bei ihm darüber hinaus aber ein erster Hinweis auf die Beziehungsdimension des Dialogs gegeben. Für ihn hat sie jedoch in erster Linie erkenntnisgenerierende Bedeutung. Im nächsten Kapitel sollen deshalb die existenzphilosophischen Dimensionen des Dialogs erörtert werden.

3.2.2. Dialog als sozialer Prozess der Identitäts- und Bewusstseinsbildung

Anfang des 20. Jahrhunderts hat der jüdische Philosoph Martin Buber mit seinem „Dialogischen Prinzip“ auf die existentielle Bedeutung des Dialogs für den Menschen in Beziehung zu seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt hingewiesen. Grundlage seiner Überlegungen sind die beiden Grundwörter „Ich-Du“ als „Welt der Beziehung“ und „Ich-Es“, das der „Welt als Erfahrung“ zugehöre (Buber S. 10). Dabei geht er von der anthropologischen Prämisse aus, dass „der Mensch [...] am Du zum Ich“ werde (ebd. S. 32), weil sich „die Ursprünglichkeit des Beziehungsstrebens [...] schon auf der frühesten, dumpfsten Stufe“ zeige (ebd. S. 30). So sei das Ich-Du ein naturhaftes Streben nach Beziehung „der Trieb sich alles zum Du zu machen, der Trieb zur Allbeziehung“ (ebd. S. 30). Das Ich-Es als „Dingwerden“ könne sich hingegen erst aus diesem Beziehungsstreben heraus entwickeln (vgl. ebd. S. 31). Denn der Mensch spreche „das Grundwort Ich-Du auf naturhafte, gleichsam vorgestaltliche Weise [...], also ehe er sich als Ich erkannt hat, wogegen das Grundwort Ich-Es überhaupt erst durch diese Erkenntnis, durch die Ablösung des Ich möglich wird“ (ebd. S. 26). Erst durch das existentielle Bewusstsein des Ichs als Subjekt in der Ich-Du-Beziehung könne also der „bewusste Ichakt“ als Voraussetzung für Welterfahrung vollzogen werden. Das Grundwort Ich-Es trete damit dem Beziehungswort Ich-Du als „Wort der Trennung“ gegenüber. Damit werde zwar eine „Schranke zwischen Subjekt und Objekt“ aufgerichtet (ebd. S. 27), doch sei die Erfahrung als Objekt seines Ich-Es-Werdens „in ihm“ und nicht zwischen ihm und der Welt“ (ebd. S. 9).

Während die Entstehung und Entwicklung des Ich-Du als soziales Subjektwerden die menschliche Existenz erst ermögliche, schaffe das Ich-Es diesem Subjekt das notwendige Koordinatensystem, mit dem es sich der Welt zuwenden und in ihr zurechtfinden könne. Denn „erst indem die Dinge aus unsrem Du zu unsrem Es werden, werden sie koordinierbar. Das Du kennt kein Koordinatensystem“ (ebd. S. 34). Konkret entstehe dieses Koordinatensystem, indem „Dinge ins Raumnetz, Vorgänge ins Zeitnetz eingetragen“ würden. Auf diese Weise entstünde mit der Möglichkeit der Eingrenzung sowie der Mess- und Vergleichbarkeit von Dingen und Vorgängen eine zuverlässige, geordnete Welt (ebd. S. 35). Doch diese „geordnete Welt ist nicht Weltordnung“; Weltordnung offenbare sich lediglich „als Gegenwart“ (ebd. S. 34). Aber gerade in Form von „Du-Momente[n]“ stelle die Gegenwart die Ordnung und Zuverlässigkeit der Es-Welt immer wieder in Frage oder erschüttere sie gar (ebd. S. 37).

Gegenüber dem Ich-Du als unmittelbarem Beziehungswort der Gegenwart (vgl. ebd. S. 15) habe also „die Eswelt [...] Zusammenhang im Raum und in der Zeit“. Während aber „das einzelne Es [...], durch Eintritt in den Beziehungsvorgang, zu einem Du werden“ könne, müsse das einzelne Du aufgrund der Unmittelbarkeit und Endlichkeit des Beziehungsvorganges hingegen zum Es werden (ebd. S. 37). Durch diesen dialektischen Ich-Du-Es-Prozess werde die Welt geordnet und zuverlässig. Darum könne der Mensch „ohne Es [...] nicht leben. Aber wer mit ihm allein lebt, ist nicht der Mensch“ (ebd. S. 38). Denn wenn die geordnete Es-Welt als

subjektive Wahrheit zwar Gegenstand der Verständigung mit Anderen werden könne, könne man jedoch „andern nicht in ihr begegnen“ (ebd. S. 35). Aus dieser existentiellen Prämisse menschlichen Daseins entstehe schließlich die Notwendigkeit menschlichen Miteinanders und werde „Liebe [...] Verantwortung eines Ich für ein Du“ (ebd. S. 19). Diese Gegenseitigkeit erfordere wiederum dass, „zwischen ich und Du [...] kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme“ stehe (ebd. S. 15). Denn „nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht die Begegnung“ (ebd. S. 16).

Vor diesem Hintergrund bekomme das dialogische Gespräch als „ontologische Sphäre“ (ebd. S. 295) eine existentielle Funktion für den Menschen. Buber fordert deshalb die vollkommene und vorbehaltlose Akzeptanz des Anderen und die uneingeschränkte Teilhabe aller Gesprächspartner (vgl. ebd. S. 293). Erst durch „die wahrhaftige Hinwendung seines Wesens zum anderen“ (ebd.) könne der Drang zur eigenen Geltung überwunden werden. Wegen dieser Notwendigkeit einer „Überwindung des Scheins“ im Dialog (ebd. S. 294) könne man diesen jedoch „nicht vordisponieren“ (ebd. S. 296). Erst unter diesen Bedingungen könne schließlich ein gegenseitig befruchtender Dialog stattfinden, in dem „das Zwischenmenschliche [...] das sonst Unerschlossene“ erschließe (ebd. S. 295).

Die in Martin Bubers Dialogansatz deutlich gewordene Sozialität des Menschen und seiner Identität (vgl. Roth 1991, S. 47) wirft die Frage nach der (welt-)gesellschaftspolitischen Dimension des Dialogs auf (vgl. Stöger 2003a, S. 61 f. sowie S. 87). Dazu dürften die Überlegungen David Bohms gerade für den Dialog im Globalen Lernen von Interesse sein, da er seine Dialogkonzeption explizit in einen weltgesellschaftlichen Kontext stellt (vgl. Bohm 2002, S. 25 und S. 70 f.). Denn die globalen Herausforderungen seien nur zu bewältigen, wenn wir zukünftig „in Harmonie mit uns selbst und mit der Natur leben“ (ebd. S. 29). Als zentrales Ziel von Dialog fordert Bohm deshalb, „die [fragmentierende] Natur unseres Denkens“ zu überwinden, weil diese Ursprung unserer Entwicklungsprobleme sei (ebd. S. 38). Voraussetzung zur Lösung dieser Probleme sei es deshalb, im Dialog neues, kohärentes Denken hervorzubringen (vgl. ebd. S. 45 ff.). Dieses müsse eine grundlegende, individuelle und kollektive „Transformation des Wesens des Bewusstseins“ und damit „der Beziehung des Menschen zum Kosmischen“ als seine Teilhabe am Ganzen ermöglichen (ebd. S. 99 f.). Als Konsequenz daraus müsse Dialog zu weltgesellschaftlicher Teilhabe beitragen, durch die alle miteinander gewinnen könnten (vgl. ebd. S. 33 f.).

Damit solch eine weltweite dialogische Kommunikation möglich werde, müsse der dafür notwendige „miteinander geteilte Sinn“, das heiße „Bedeutung, Intention, Zielsetzung und Wertvorstellung“ entwickelt werden (ebd. S. 55). Dialogische Sinnsetzungen gingen jedoch über das Aushandeln eines Konsenses zwischen verschiedenen konkurrierenden Standpunkten hinaus (vgl. ebd. S. 52 f.). Dialog bedeute vielmehr, seine eigenen (Vor)annahmen, diejenigen

der Anderen und ihre Interdependenz vorbehaltlos aufzudecken, „ohne zu irgendwelchen Schlussfolgerungen oder Urteilen zu kommen“ (ebd. S. 55 ff.). Erst dies ermögliche „partizipierendes Bewusstsein“ als eine der Grundvoraussetzungen von Dialog, der daher weder auf Überreden noch Überzeugen ziele (ebd. S. 67).

Trotz seines Potentials für Veränderungsprozesse sei der Dialog allerdings weder eine individuelle therapeutische Maßnahme, noch eine direkte und zweckgebundene Strategie zur Lösung (welt-)gesellschaftlicher Probleme. Es gehe primär darum, innerhalb offener und freier Räume kohärente und wahrhafte Kommunikation zu ermöglichen (vgl. ebd. S. 50 f.). In diesem Sinne seien Denkprozesse anzuregen, die zu verändertem Verhalten führen können aber nicht sollen und erst recht nicht müssen. Das erfordere, sich genügend Zeit und Raum für den Dialog zu lassen (vgl. ebd. S. 53 f.) und mögliche Konflikte und Frustrationen durch die „kreative Wahrnehmung neuer Ordnungen der Notwendigkeit“ des eigenen Denkens und Handelns zu überwinden (ebd. S. 61, vgl. ebd. S. 77). Deshalb müsse der Dialog „frei sein von Hierarchie und Autorität“ (ebd. S. 92) und Möglichkeiten bieten, gesellschaftliche Dominanzstrukturen zumindest kritisch hinterfragen zu können (vgl. ebd. S. 48). Aus diesem Grund dürfe es „weder eine Gruppenleitung noch eine feste Tagesordnung geben“, allenfalls eine Dialogbegleitung als eine Art Supervision (ebd. S. 47) und nur in Form eines „begrenzte[n] Dialog[s]“ eine thematische Eingrenzung (ebd. S. 92 ff.).

Sowohl bei Martin Buber als auch bei David Bohm dürfte deutlich geworden sein, dass der Dialog als Prozess der Identitäts- und Bewusstseinsbildung des Menschen eher ein spezifischer Teil von individuellen Sozialisations- und (welt-)gesellschaftlichen Transformationsprozessen ist. Er sei deshalb mehr durch Zufälligkeit und inhaltliche Unbestimmtheit gekennzeichnet (Bollnow 1965, S. 32 und 50) und keinesfalls eine „eigentlich pädagogische Kategorie“, sondern müsse erst noch für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden (ebd. S. 37 f.). Die dazu im Widerspruch stehende Intentionalität von Erziehung und Bildung erschwere dies jedoch erheblich (vgl. ebd. S. 39 und 42). Das nun die Erörterung theoretischer Grundlagen des Dialogs abschließende Kapitel soll sich deshalb mit der pädagogischen Umsetzung von Dialog beschäftigen.

3.2.3. Dialog als pädagogische Konzeption

Schon Seneca hatte die Möglichkeiten des Dialogs für das Lernen und Lehren erkannt (vgl. Bardt 2006, S. 43 und S. 47). Denn über das bloße Erkennen hinaus leiste der Dialog „die Bildung einer moralischen Haltung“, weil zur Kommunikation und zum Korrigieren der eigenen Meinung „die Anerkennung der Gleichwertigkeit [...] und das Ernstnehmen der anderen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner“ elementare Voraussetzung sei (Horster 1994, S. 9f.). Diese pädagogische Dimension des Dialogs wird in den 1960er Jahren von deutschen Bildungstheoretikern wieder aufgegriffen, knüpft dabei aber vor allem an den „Aufbruch des dialogischen Denkens“ in den 1920er und 1930er an (Padberg 1965, S. 28, vgl. Iben 2002, S.

262). Zentraler Ausgangspunkt der konzeptionellen Überlegungen dialogischer Pädagogik ist deshalb analog zu Martin Bubers Dialogansatz (vgl. Roth 1991, S. 43) die anthropologische Grundannahme, dass die „menschliche Existenz [...] dialoggebunden [ist]“ (Padberg 1965, S. 40). Denn schon der Säugling sei mehr als ein auf Reize reagierendes Wesen, sondern „physisch und anthropologisch dadurch gekennzeichnet, dass die personale Bezogenheit zum Mitmenschen wie ein ‚a priori‘ vor- und mitgegeben ist“ (Padberg 1965, S. 31). Mit diesem die Sozialität betonenden Menschenbild verstehe sich dialogische Pädagogik als Gegenkonzeption zum „individualistischen Idealismus oder idealistischen Individualismus und das in ihm verborgene anthropologische Grundverständnis“ des Humboldtschen Bildungsverständnisses (Padberg 1965, S. 11, vgl. Kemper 1990, S. 145).

Die vorangegangenen existenzphilosophischen Ausführungen zum Dialog haben bereits angedeutet, dass die dialogische Beziehung des Menschen zu seinen Mitmenschen nicht nur identitätsfördernden und -stabilisierenden Charakter hat. Durch „die Fremdartigkeit des dem Menschen Gegenüberstehenden“, werde der Mensch hingegen in aller „Unerbittlichkeit und Unausweichlichkeit“ mit seiner Lebenswirklichkeit und der Notwendigkeit einer Verhaltensänderung konfrontiert (Bollnow 1965, S. 33 f.). Aus dieser dialektischen Spannung von Infragestellen und Findung der eigenen Identität (vgl. ebd. S. 37) resultiere für die Pädagogik die Herausforderung, Lernprozesse im Gleichgewicht „einer Entfaltung von innen und einer Aufnahme von außen“ anzuregen (ebd. S. 28 f.). Das müsse aber zum einen Konsequenzen hinsichtlich des Verhältnisses von Lehrenden und Lernern und zum anderen bezüglich der Lehrmethoden haben (vgl. Padberg 1965, S. 36 f.). Dabei seien eine „Haltung der Offenheit“ (Pöggeler 1965, S. 42) und die „Bereitschaft, auf den Anderen zu hören und von ihm zu lernen“ (Pöggeler 1965, S. 43, vgl. Hartkemeyer u.a. 1998, S. 78) unabdingbare Grundvoraussetzungen für dialogische Lernprozesse. Denn vorbehaltloses „empathisches Zuhören“ und Gehört werden schaffe erst die Möglichkeit der kreativen Selbstentdeckung und eines tieferen gegenseitigen Verständnisses (Hartkemeyer u.a. 1998, S. 81ff.). Als ein „Abenteuer des Suchens“, voller Risiken und Irrtümer (Pöggeler 1965, S. 42 f.) erfordere dies zudem „Neugierde, Achtsamkeit und Bescheidenheit, ja Demut“ (Hartkemeyer u.a. 1998, S. 92). Diese führe schließlich zur Notwendigkeit „radikale[n] Respekt[s]“ verbunden mit Empathie und Perspektivenwechsel (Hartkemeyer u.a. 1998, S. 79) sowie letztlich einer „undogmatische[n]“ Dialogführung, um Vorurteile zu vermeiden (Pöggeler 1965, S. 43 f.). Erst dann könne ein vertrauensvolles, partnerschaftliches Klima für „den Mut der persönlichen Wahrheit“ entstehen, um sich und seine Gedankenwelt den Anderen ehrlich zu öffnen und „lang gehegte Annahmen in Frage zu stellen“ (Hartkemeyer u.a. 1998, S. 80, vgl. Pöggeler 1965, S. 44 und 59). Von daher könne Dialog nicht befohlen werden (vgl. Pöggeler 1965, S. 52). Er müsse sich vielmehr methodisch vielseitig und flexibel als „Weg des Erkennens“ auf Basis einer gemeinsamen Zielsetzung aus sich selbst heraus entwickeln (ebd. S. 53 f., vgl. Bollnow 1965, S. 34).

Aufgrund der erwähnten Grundvoraussetzungen setze Dialog allerdings bereits eine gewisse Mündigkeit und Reife voraus (vgl. Pöggeler 1965, S. 42 f.). „Dialogreife“ sei aber selbst durch Bildung erreichbar und deshalb kein intellektuelles Privileg bestimmter sozialer Gruppen (vgl. Pöggeler 1965, S. 60). Gegenüber der gesellschaftlich konditionierten „Geschwindigkeit und Effizienz“ unseres Alltagslebens müssten Dialogprozesse dazu allerdings verlangsamt werden. Das ermögliche die für kreatives, emanzipatorisches Denken unabdingbare Metakommunikation (Hartkemeyer u.a. 1998, S. 83 f.) und die „Beobachtung des individuellen und kollektiven Denkens und Verhaltens“ (ebd. S. 95). Darin müsse wiederum die Voraussetzung gesehen werden, zum Zwecke intersubjektiver Verständigung eigene „Annahmen und Bewertungen 'suspendieren'“ zu können (ebd. S. 84). Auf dieser Basis sei schließlich „produktives Plädieren“ möglich, das nicht die eigene Position zu verteidigen sucht, sondern konstruktiver Beitrag auf der Suche nach Gemeinsamkeiten sei (ebd. S. 91 f.).

Die offene, lernende Haltung aller Dialogteilnehmer ist auch ein zentraler Aspekt der dialogischen Bildungskonzeption des Brasilianers Paulo Freire, deren Ziel „die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen Willen“ sei (Freire 1998, S. 72). In diesem Sinne sei der Dialog ein „Akt der Schöpfung“ (ebd. S. 72), aus dem heraus etwas neues, den Menschen befreiendes, entstehe und nicht etwa bestehendes, den Menschen unterdrückendes, bestätigt oder allenfalls modifiziert würde. Dazu müsse der Dialog „zu einer horizontalen Beziehung“ werden, damit sich durch „gegenseitiges Vertrauen“ eine enge Partnerschaft entwickeln könne (ebd. S. 74 f., vgl. vgl. Iben 2002, S. 262). Deshalb seien alle Dialogteilnehmer als forschende Subjekte des Dialogs anzuerkennen (vgl. Freire 1998, S. 89 f.) und in Reflexions- und Analysephasen einzubeziehen (vgl. ebd. S. 94 und 98). Der Dialog vollziehe sich schließlich durch Liebe und Hingabe zur Welt, zum Leben und zu den Menschen (vgl. ebd. S. 73). Deswegen finde er in Demut vor den Anderen und mit dem Glauben an ihre Entwicklungs- und Handlungspotentiale statt. (vgl. ebd. S. 73 f.). Daraus ergebe sich die Hoffnung auf befreiende Veränderung als Antriebskraft für den Dialog (vgl. ebd. S. 75), der sich durch kritisches Denken und Bewusstsein entwickle, die darauf basieren würden, dass die Wirklichkeit als Transformationsprozess begriffen werde (vgl. ebd. S. 75 f.). Dazu müsse der Dialog so offen wie möglich begonnen und schrittweise intensiviert werden, indem sich immer stärker mit der Lebenswirklichkeit der Dialogteilnehmer vertraut gemacht werde (vgl. ebd. S. 90 und S. 92 f. und Freire 1997, S. 153). Er sei deshalb geprägt durch Interdisziplinarität und Perspektivenvielfalt (vgl. Freire 1998, S. 98).

Aufgrund der engen Theorie-Praxis-Beziehung in der Pädagogik stellt Freire zudem fest, dass „es [...] kein Lehren ohne Forschung und keine Forschung ohne Lehren“ gebe (Freire 2008, S. 29). Aus dieser Dialektik von Forschen und Lernen bzw. von Theorie und Praxis (vgl. Brühl 1999, S. 15) ergebe sich, dass „der dialogische Charakter der Bildung als Praxis der Freiheit“ nicht erst in der pädagogischen Situation beginne (Freire 1998, S. 76), sondern mit „der

thematischen Untersuchung“ des Bildungsvorgangs (ebd. S. 100). Voraussetzung dafür sei ein „Subjekt, das sich der Welt und den anderen öffnet“ und sich als „rastloses und neugieriges Subjekt [...] unvollkommen in der Geschichte konstant in Bewegung befindet“ (Freire 2008, S. 123). Dabei macht Freire ausdrücklich darauf aufmerksam, dass es nicht nur um die Lebenswirklichkeit gehe, „durch die Menschen vermittelt sind“, sondern auch um die „Auffassung dieser Realität die von den Pädagogen und vom Volk vertreten werden“ (Freire 1998, S. 79). Im Mittelpunkt stehe dazu die Enthüllung und Entmythisierung (vgl. ebd. S. 84) von sozialen Wirklichkeitskonstruktionen sowohl auf praktischer als auch auf theoretischer Ebene.

Die zurückliegenden Ausführungen zur dialogischen Pädagogik dürften die Bedeutung der existentiellen Dimension von Dialog im pädagogischen Kontext deutlich gemacht und gezeigt haben, dass „Dialog‘ und ‚Bewusstsein‘ [...] nicht voneinander zu trennen [sind]“ (Roth 1991, S. 38). In diesem Kontext sei die pädagogische Funktion von Dialog für emanzipatorische Bewusstseinsprozesse „gegen die Verdinglichung und Verzweckung des Menschen als Objekt politischer Herrschafts- und wissenschaftlicher Verfügungsinteressen“ zu verorten (Kemper 1990, S. 36, vgl. Ehlich 1981, S. 337). Ziel des Dialogs sei es dazu, Widersprüche und Gegensätze im Sinne „methodische[r] Dialektik“ (Pöggeler 1965, S. 55) konstruktiv als Möglichkeit zu nutzen, „Erkenntnis von verschiedenen Perspektiven aus anzusehen“. In diesem Sinne habe der Dialog auch eine Funktion für Sozialisationsprozesse, da er „zu einer tieferen Verbundenheit“ der Menschen zueinander beitrage (ebd. S. 45). Dies sei wegen des zunehmenden gesellschaftlichen Pluralismus‘ um so wichtiger (vgl. ebd. S. 56). Darin zeige sich schließlich, dass der Dialog mehr als ein reines Lehr-Lernprinzip sei. Er „ist nicht nur ein Sprech-, Erkenntnis- und Bildungsprozess, sondern letztlich Existenzweise“ (ebd. S. 46). Das bedeute einerseits, dass der Dialog über die gegenseitige intellektuelle Auseinandersetzung von praktischer Zusammenarbeit begleitet sein müsse (vgl. ebd. S. 50 f.). Andererseits dürfe Bildung jedoch nicht „wertneutral“ durch die „Ideologisierung der Gesprächstechniken“ zu einem „dialogischen Funktionalismus“ verkümmern, denn „Technik und Ethik gehören im Dialog zusammen“ (ebd. S. 58).

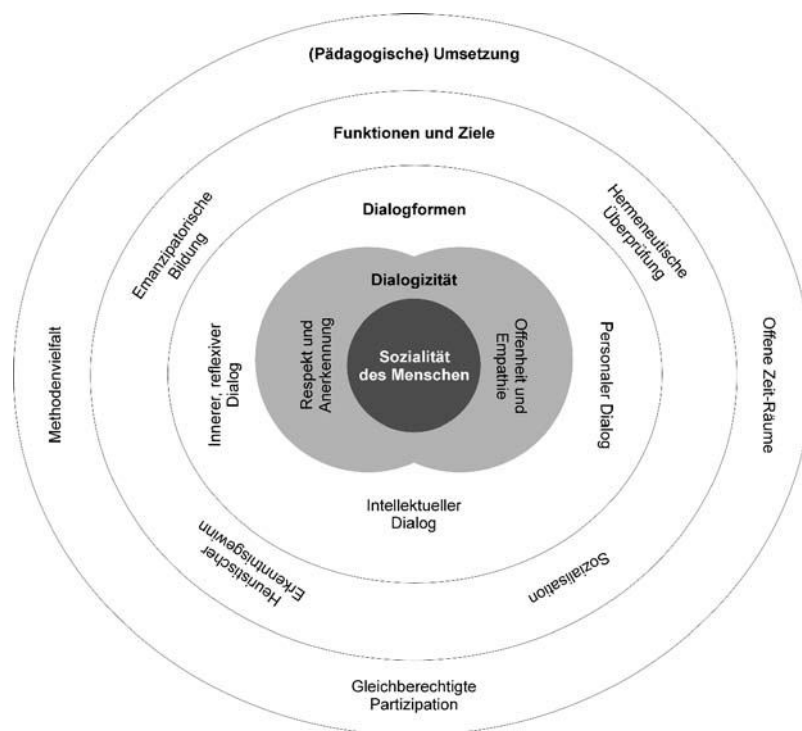
Anhand der nunmehr aufgearbeiteten relevanten theoretischen Grundlagen des Dialogs kann im nächsten Kapitel der methodologische sowie sozial- und erziehungswissenschaftliche Rahmen dieser Arbeit formuliert werden.

3.3. Der methodologische sowie sozial- und erziehungswissenschaftliche Rahmen dieser Arbeit

Mit Herwart Kemper (1990, S. 35 f.) könnte bei den zuvor dargestellten Dialogansätzen zwischen einer „Logos-bezogenen“, griechisch-humanistischen Dialogtradition [...], in der es zentral um die Wahrheitsfrage geht“ und einer „sich auf die Du-Beziehung zum Mitmenschen

konzentrier[enden]“ Dialogvariante unterschieden werden. Diese Unterscheidung wäre im Rahmen dieser Arbeit jedoch zu ungenau und zu vereinfachend, weil sie Erkenntnisgewinnung und Persönlichkeitsentwicklung zu sehr voneinander trennt. Damit wäre sie schließlich mit Francis Jacques' Forderung nach Verbindung semantischer und referentieller Momente im Dialog nur bedingt vereinbar. Zur Erarbeitung eines methodologischen sowie sozial- und erziehungswissenschaftlichen Rahmens für diese Arbeit ist es deshalb zweckmäßiger, aus den vorangegangenen Erörterungen die grundlegenden theoretischen Aspekte zu generieren. Für den weiteren Gedankengang können sie dazu in einem Modell (siehe Abb. 3, S. 39) zusammengefasst werden. Wie die Ausführungen des vorherigen Kapitels deutlich gemacht haben, sind reale Dialogprozesse hochgradig dynamisch. Diese Dynamik kann von einem zweidimensionalen, statischem Schaubild selbstverständlich nicht abgebildet werden. Als lediglich idealtypisches Modell zielt es jedoch gar nicht auf eine objektive Abbildung realer Dialogprozesse, sondern auf die Möglichkeit theoretischer Analyse und Weiterentwicklung durch Abstraktion.

Abb. 3: Modell zu den theoretischen Grundlagen des Dialogs



Den Kern des Modells bildet die alle Dialogansätze verbindende anthropologische und soziologische **Grundannahme von der Sozialität des Menschen** (vgl. Stöger 2003a, S. 61). Daraus ergeben sich unmittelbar die für den Dialog grundlegend notwendigen persönlichen

Dispositionen und damit indirekten Erziehungs- und Bildungsziele als Förderung von **Dialogizität**: Respekt und Anerkennung sowie Offenheit und Empathie.

Bezüglich der **Formen** von Dialog kann festgehalten werden, dass „der Dialog [...] kein Dyalog, kein Zwiegespräch [ist] und [...] deshalb (theoretisch) beliebig viele Teilnehmer haben“ kann (Sommer, 1987, S. 85). Möglich sind deshalb ein innerer, reflexiver Dialog mit sich selbst, ein Dialog mit intellektuellen Werken anderer und ein mündlicher oder schriftlicher Dialog mit anderen Personen.

Schließlich können aus den erörterten Theorieofferten folgende **grundlegende Funktionen und Ziele** für Dialoge generiert werden:

- die hermeneutische Überprüfung einer Aussage,
- der heuristische Erkenntnisgewinn durch intersubjektive Verständigung,
- die Konfrontation des Menschen mit (s)einer ihm oftmals fremd erscheinenden Lebenswirklichkeit in Sozialisationsprozessen,
- die Hinterfragung gesellschaftlicher Dominanzstrukturen verbunden mit der Anregung individueller und kollektiver Transformation in emanzipatorischen Bildungsprozessen.

Gerade die **pädagogische Umsetzung** von Dialogen setzt dazu eine gleichberechtigte Partizipation aller Dialogteilnehmer, Methodenvielfalt und die Schaffung von offenen Zeit-Räumen voraus.

Für den Kontext Globalen Lernens und vor dem Hintergrund eines zunehmenden gesellschaftlichen Pluralismus' ist schließlich hervorzuheben, dass sich das Verständnis von Dialog nicht auf einen bestimmten Kulturkreis begrenzt, sondern sich „als eine transkulturelle Wirklichkeit ansehen“ lässt (Jacques 1986, S. 295 f., vgl. Roth 1994b, S. 92). Denn die sich darin ausdrückende zumindest theoretische Möglichkeit eines kulturübergreifenden und weltgesellschaftlichen Dialogs stellt die methodologische Prämisse dieser Arbeit dar.

Der angesprochene weltgesellschaftliche Hintergrund des Dialogs im Globalen Lernen macht wiederum ein ausschließlich auf Mündlichkeit basierendes Dialogverständnis aufgrund möglicher Exklusion vom Dialog problematisch. Denn mit der Festsetzung des Dialogs auf ein Gespräch physisch anwesender Personen wäre er schon per definitionem exklusiv und elitär nur für diejenigen, denen die ökonomischen Mittel für die Teilhabe an solchen Begegnungen zur Verfügung stehen (vgl. Lang-Wojtasik 2001, S. 77). Wie aber dargelegt werden konnte, bietet der schriftliche Dialog durchaus die Möglichkeit themenkonzentrierter sowie Raum und Zeit transzendierender Verständigungsprozesse. Gerade wegen der dringenden Notwendigkeit globaler Partizipation, Vernetzung und Zusammenarbeit muss und kann der Dialog im Globalen Lernen deshalb über das rein personale Gespräch hinaus verstanden werden. Aufgrund ihrer

„Alokalität“ sind dazu neben die neuen elektronischen Kommunikationsmedien trotz der Probleme ihrer global ungleichen Verbreitung (vgl. Atteslander 2006, S. 156) insbesondere im Kontext der „Bearbeitung interkultureller Fragestellungen“ mit einzubeziehen (Batinic/Bosnjak 1997, S. 239, vgl. Kammerl/Lang-Wojtasik 2006, S. 3 f., Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 42, Schoof-Wetzig 2001, Schreiber 2001, Schöffthaler 2000, S. 22 sowie bereits Bühler 1996, S. 199 und Flechsig 1996b).

Wenn damit zwar Habermas' Kritik an der „expertokratische[n] Auffassung von politischer Entscheidungsfindung“ des Platonischen Dialogverständnisses (Heit 2006, S. 228) geteilt wird, soll für die zu entwickelnde Methodik dieser Arbeit allerdings am Dialogbegriff festgehalten werden. Es geht schließlich nicht um die Durchführung eines öffentlichen Diskurses zur politischen Entscheidungsfindung, sondern um eine erkenntnisgenerierende Auseinandersetzung mit theoretischen Begriffen und Konzeptionen und deshalb auch „mit den Denkprozessen hinter den Annahmen, nicht nur mit den Annahmen selbst“ (Bohm 2002, S. 36). Aus diesen Gründen hat diese Erkenntnisgenerierung im Gegensatz zur Diskursethik Habermas' auch eine existenzphilosophische Dimension (vgl. Heit 2006, S. 229 f.), um so mehr da der Dialog im Globalen Lernen zudem der sozial- und erziehungswissenschaftliche Gegenstand dieser Arbeit ist.

Da es sich bei dieser Arbeit um einen ersten Schritt auf dem Weg eines Dialogs zum Globalen Lernen handelt, kann das hermeneutische Überprüfen und Verstehen nicht im Vordergrund stehen. Weniger noch kann es um die Beschreibung und Deutung der sozialen Wirklichkeit der Globalisierung in Brasilien als objektiver Realität gehen. Vielmehr soll durch intersubjektive Verständigung über die subjektive Wahrnehmung von Bildung und Globalisierung als soziale Wirklichkeiten (vgl. Griese 1996b, S. 209 f. und Roth 1991, S. 37) zur gegenseitigen Erweiterung und Bereicherung sozial- und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung beigetragen werden. Neben verbindenden Gemeinsamkeiten sollen durch den Forschungsprozess dazu vor allem auch Differenzen gefunden werden, die anregen, das eigene Denken (und Handeln) kritisch zu überprüfen. Dazu ist es notwendig, „uneingeschränkt und vorurteilsfrei [... zum Zweck] der Wahrheit und Kohärenz [...] alte Vorstellungen und Absichten fallen zu lassen und [...] zu etwas anderem fortzuschreiten“, um „gemeinsam etwas Neues [zu] schaffen“ (Bohm 2002, S. 27 f.). Damit versteht sich diese Arbeit als dynamischer Entdeckungsprozess neuer Deutungen und Bedeutungen sowie Fragestellungen für weitere Dialoge in Theorie und Praxis Globalen Lernens. Durch diese Zielsetzungen steht die heuristische Dimension von Dialog im Vordergrund dieser Arbeit (vgl. Kleining 1995a, S. 18 ff. und S. 73 sowie 1995b, S. 79 und 253) und wenn die pädagogische Praxis dabei zwar nicht direkt involviert ist, zielt die Arbeit damit jedoch auf Praxisrelevanz.

In diesem Sinne sollen die theoretischen Prämissen und Konstrukte Globalen Lernens durch schriftliche, explorative Befragungsdialoge mit brasilianischen Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern (vgl. Kapitel 3.1., S. 29) „als Kommunikation und Reflexion über Konstrukte (Deutungsmuster, Perspektiven) sowie deren Herkunft und Funktion“ reflektiert werden (Griese 1984b, S. 51, vgl. ebd. 1996b, S. 209). Die dabei stattfindenden Verständigungsprozesse können nicht von Fremdverstehen abhängig gemacht oder gar damit gleichgesetzt werden (vgl. Stöger 2003a, S. 75). Denn Fremdverstehen ist nur begrenzt möglich (vgl. Siebert 1996, S. 19 ff.) und Verstehenskonzepte laufen zudem immer Gefahr, als „imperialer“ Akt“ den anderen als Objekt seines Verstehens zu vereinnahmen (Mohrs 2005, S. 41, vgl. bereits Griese 1984b, S. 49). Letzteres widerspräche fundamental den erörterten theoretischen Voraussetzungen für Dialog (vgl. Roth 1991, S. 48). Aus diesem Grund soll nicht im Sinne einer Suche nach theoretischer Anschlussfähigkeit ver- und abgeglichen werden, was vom deutschen Theoriediskurs zum Globalen Lernen im brasilianischen Theoriediskurs kompatibel ist, oder umgekehrt (vgl. Dias 1991 zur Problematik des interkulturellen Vergleichs). Zum einen deshalb nicht, weil dadurch die Konzeptionen und Begrifflichkeiten des Theoriediskurses zum Globalen Lernen einseitig als Maßstab gesetzt und damit über diejenigen aus Brasilien dominieren würden. Zum anderen würde es fälschlicher Weise voraussetzen, im Rahmen dieser Arbeit eine *„authentische brasilianische Theorieperspektive“* abbilden zu können. In Anlehnung vor allem an Martin Buber versteht sich diese Arbeit auch nicht als „Nord-Süd“-Dialog (vgl. Kapitel 3.2.2., S. 33 f. sowie Senghaas 2003, S. 331). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht es, brasilianische Sozial- und Erziehungswissenschaftler als „exponierte Repräsentanten“ zu Wort kommen zu lassen (Zinnecker 1987, S. 13), weil die Auseinandersetzung mit ihren subjektiven Perspektiven über Fragestellungen zum Themenbereich Bildung und Globalisierung "als eine wesentliche Voraussetzung dafür angesehen [werden kann], eine Analyse und Bewertung" Globalen Lernens über den deutschen Kontext hinaus initiieren zu können (Hurrelmann 1994, S. 69). Durch eine möglichst große Variation des Samplings soll dabei ein intersubjektiver Perspektivenwechsel erreicht werden können, aus dem auf Grundlage einer anderen Alltags-, Bildungs- und Berufssozialisation neue Impulse für die Weiterentwicklung von sozial- und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer und Praxis in internationalem Kontext hervorkommen können (vgl. Foroutan 2006, S. 23). Ebenso wenig wie es um die Abbildung einer brasilianischen Perspektive gehen kann, wird im Rahmen dieser Arbeit auch keine vollkommen objektive Darstellung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen in Deutschland angestrebt. Vielmehr sollen im Sinne eines Stellvertreterdialogs die diversen theoretischen Positionen aus Deutschland anhand der empirischen Ergebnisse aus Brasilien zur Eröffnung weiterer Theorie-Praxis-Dialoge kritisch reflektiert werden (vgl. Kapitel 2.2., S. 25).

Auf Basis des hiermit abgesteckten methodologischen Rahmens können später die konkreten methodologischen Grundlagen für das Forschungsdesign sowie das sich daraus ergebene

methodische Vorgehen entwickelt werden (vgl. Kapitel 5 und 6). Aus den zurückliegenden Überlegungen ergibt sich des Weiteren die Konsequenz, neben der Weiterentwicklung der inhaltlichen Basis des Dialogs durch die Untersuchungsergebnisse, durch die Reflexion des Forschungsprozesses Methodologie und Methodik des Dialogs in sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung weiterzuentwickeln. Das macht es erstens erforderlich, sich mit den Möglichkeiten und Grenzen innerhalb des hier dargestellten Forschungsprojekts methodologisch auseinanderzusetzen. Dabei wird darauf einzugehen sein, welche besonderen Aspekte für Dialoge zwischen zwei verschiedenen Lebenswelten, in diesem Fall Deutschland und Brasilien, zu berücksichtigen sind. Zweitens ist eine hohe Transparenz des Forschungsverlaufs zu gewährleisten, weshalb dieser detailliert zu beschreiben sein wird (vgl. Mayring 2002, S. 29)

Die bisher erörterten Aspekte für den Dialog als empirische Methode spielen selbstverständlich eine ebenso bedeutende Rolle für die theoretische Analyse und Weiterentwicklung des Dialogs im Globalen Lernen. Aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive sind darüber hinaus das dem Dialog zugrunde liegende Menschen- und Gesellschaftsbild (vgl. Roth 1991, S. 38) sowie die damit verbundenen persönlichen Dispositionen, also die Frage nach der „Dialogizität im Sinne einer Fähigkeit zur dialogischen Verständigung“ (ebd. S. 39), von zentralem Interesse insbesondere aus der Perspektive interkultureller Pädagogik (vgl. Roth 1994b, S. 91). Schließlich habe der Dialog „einen appellativen Charakter mit eindeutig ethischen Forderungen“. Es gehe „nicht nur um ein Gespräch, sondern um eine bestimmte Haltung zu diesem Gespräch, die von Gemeinsamkeit, Gleichwertigkeit der Partner, Kooperativität und Konsensorientiertheit bestimmt ist und gleichzeitig die Fähigkeit bewahrt, Unterschiede zu sehen, zu akzeptieren und darüber hinaus kreativ umzusetzen“ (Roth 1991, S. 37). Die pädagogische Förderung von „Respekt und Anerkennung“ sowie „Offenheit und Empathie“ gewinnt dabei „in der interkulturellen Pädagogik besondere Bedeutung für die theoretische Begründung und Legitimierung von pädagogischem Handeln angesichts der Lebensbedingungen einer multikulturellen Gesellschaft“ (ebd. S. 38). Dazu könne davon ausgegangen werden, dass der interkulturellen Pädagogik trotz ihrer konzeptionellen Heterogenität ein „übereinstimmendes Menschenbild“ zugrunde liege: „Der Ansatzpunkt an der Würde und Selbstbestimmung des Individuums in der sozialen Welt“ (ebd. S. 41).

Das aus diesem Menschenbild hervorgehende Verständnis von Bildung als individueller Emanzipations- und gesellschaftlicher Transformationsprozess (vgl. ebd. S. 39 f. und 48) ist allerdings nicht widerspruchsfrei. Wie sich in den zurückliegenden Ausführungen gezeigt hat, besteht durchaus ein Widerspruch zwischen der grundlegenden Intentionalität von Erziehungs- und Bildungsprozessen und den geforderten offenen, dynamischen Dialogprozessen. Damit zusammen hängt zudem die angesprochene Gefahr einer Therapeutisierung und

Ideologisierung der Pädagogik. Es wird daher zu untersuchen sein, inwiefern der Theoriediskurs Globalen Lernens diese Problematiken zu lösen versucht.

Die formulierten pädagogischen Funktionen und Ziele, sowie Grundannahmen und Bedingungen für einen wirklichen Dialog haben zwar einerseits gezeigt, dass er als „zentrale[s] Theorem[] einer Interkulturellen Pädagogik in begegnungspädagogischer Perspektive“ (Jungmann 1995, S. 24, vgl. Stöger 2003b, S. 129) gelten mag. Andererseits ist er aufgrund seines Anspruchs auf gesellschaftspolitische Transformation doch mehr als lediglich kultureller Austausch durch „gegenseitige[s] und wechselseitige[s] Lernen[]“ (Sandhaas 1988, S. 435). In dieser konzeptionellen Spannung deutet sich für den Dialog im Globalen Lernen eine erste Trennungslinie zur „Interkulturellen Begegnung“ an (vgl. Sandhaas 1988, S. 422 f.).

Die folgende Analyse des Theoriediskurs zum Globalen Lernen mit seinen Implikationen für den Dialog wird deshalb auch diesbezüglich relevante theoretische Ansätze zum interkulturellen Lernen mit einzubeziehen haben. Aufgrund der hier angestrebten theoretischen Erkenntnisgewinnung kann und soll eine detaillierte (fach)didaktische Analyse von Dialog- und Begegnungskonzepten der pädagogischen Praxis Globalen Lernens an dieser Stelle (noch) nicht geleistet werden. Diese könnte schließlich auf den Ergebnissen dieser Arbeit als ihre theoretische Reflexionsebene basieren (vgl. Kapitel 2.2., S. 24).

4. Globales Lernen - Entstehung und theoretische Entwicklung hinsichtlich ihrer Implikationen für den Dialog

Analog zu dem erörterten Erkenntnisinteresse und dem grundlegenden Dialogverständnis dieser Arbeit sollen die Entstehung und Entwicklung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen hinsichtlich ihrer Implikationen für den Dialog untersucht werden. Die sich dadurch vollziehende analytische Systematisierung soll zunächst Grundlage für eine kritische Reflexion seines Dialoganspruchs anhand der im voran gegangenen Kapitel erarbeiteten erkenntnisphilosophischen und theoretischen Grundlagen des Dialogs sein. Zum anderen soll sie und die sich aus ihr ergebenden offenen Fragen ein konkreter Ausgangspunkt für die theoretisch fundierte Weiterentwicklung des Dialog im Globalen Lernen durch die empirischen Ergebnisse sein.

Diese thematische Eingrenzung der Analyse auf der Gegenstandsebene soll auf der Ebene des Analyseverfahrens kompensiert werden. Aufgrund der großen Heterogenität von Theorie und Praxis Globalen Lernens (vgl. Forghani 2005, S. 9, Trisch 2005, S. 65, Bühner 2003, S. 8 f., Seitz 2002a, S. 366, Scheunpflug/Schröck 2000, S. 5, sowie Bühler/Datta 1998, S. 3) wird dazu eine historisch-chronologische Vorgehensweise gewählt. Sie soll gewährleisten, die Komplexität und die Vielfalt des Theoriediskurses zum Globalen Lernen heuristisch und inklusiv zu nutzen (vgl. Bühler 2000a, S. 310 und 1996, S. 30 sowie Nieke 2000, S. 37). Außerdem sollen auf diese Weise die historischen Wurzeln des Theoriediskurses Globalen Lernens für seine kritische Reflexion offen gelegt werden (vgl. Seitz 2002a, S. 24 f. und Berzbach 2005, S. 170).

Neben einem Rückblick auf Einflüsse aus früheren entwicklungspädagogischen Dialog- und Begegnungsansätzen muss dazu der (entwicklungs-)politische Entstehungskontext Globalen Lernens berücksichtigt werden. Denn Pädagogik und Wissenschaft finden nicht im gesellschaftsleeren Raum statt. Wie die in ihrem Umfang bis heute einzigartige Studie zur Geschichte der Entwicklungspädagogik (vgl. Trisch 2005, S. 16) von Annette Scheunpflug und Klaus Seitz aus dem Jahr 1995 deutlich macht, gilt dies insbesondere für entwicklungspädagogische Fragestellungen. Dabei handelt es sich nicht lediglich um Überschneidungen und Parallelen zu gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, sondern um ein interdependentes Verhältnis (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 179 ff.).

Gemäß der Schlussfolgerungen in Kapitel 3.3. soll dann detaillierter auf für den Entstehungskontext Globalen Lernens relevante theoretische Ansätze zum Inter- und Transkulturellen Lernen eingegangen werden. Die Ausführungen konzentrieren sich auf die 1980er bis Mitte 1990er Jahre, die als eine Übergangsphase von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen beschrieben werden können (vgl. ebd. S. 228 ff.). Darauf kann eine Darstellung der konzeptionellen Konturen Globalen Lernens sowie der Entwicklung seines

Theoriediskurses erfolgen, ehe abschließend seine bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung aus der Perspektive des Dialoganspruchs Globalen Lernens im Detail analysiert werden kann. Für diese Analyse wird sich am Vorgehen empirischer Inhaltsanalyse orientiert (vgl. das ähnliche Vorgehen bei Berzbach 2005, S. 46).

4.1. Der entwicklungspädagogische und (entwicklungs-)politische Entstehungskontext Globalen Lernens und seines Dialoganspruchs

Der in Kapitel 2.1. (S. 21 ff.) dargelegte Globalem Lernen immanente Dialoganspruch ist nicht vollkommen neu, sondern knüpft an Ansätze einer Erziehung zu internationaler Verständigung aus den 1960er Jahren an (vgl. Seitz 2002a S. 373 und Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 233). Auch in diesen spielt die Frage nach Begegnung und Austausch eine wichtige, wenn nicht gar zentrale Rolle, und schon Wolfgang Hug (1961, S. 10) fordert gar die „Übernahme von Patenschaften für Schulen und Pädagogische Hochschulen in Entwicklungsländern“. In diesem Zusammenhang wird die Aufnahme von Dozenten, Lehrern und Studierenden in Schule und Hochschule angeregt (vgl. DSE 1961, S. 38). Als Lernziele fordert Hug, eine „pluralistische Weltsicht“ und „partnerschaftliches Denken“ zu fördern, damit „den mitunter oberflächlichen Kategorien der Massenmedien [...] eine sachliche Information für die Betrachtung und Beurteilung fremder Kulturen gegenübergestellt [...] und] das Evolutionsdenken, welches das einseitige Kriterium der ständigen Entwicklung und des linearen Fortschritts zum Inhalt hat, aufgegeben“ würden (Hug 1961, S. 10, vgl. Opitz 1960, S. 215 ff.). Ebenso weist Georg Picht 1969 (vgl. S. 71 ff.) auf den großen Stellenwert der Bildung zur Bewältigung der menschlichen Überlebensfrage hin, wobei es darum gehe, „in planetarischem Ausmaß die Gesamtheit jener Probleme zu lösen, an denen die hochentwickelten Länder innerhalb ihrer eigenen Gesellschaften bisher gescheitert sind“ (ebd. S. 144).

Als Anfang der 1970er Jahre der Club of Rome auf die globalen Überlebensfragen der Menschheit hinweist (vgl. Meadows u.a. 1972), lässt die pädagogische Antwort darauf nicht lange auf sich warten: So wird im „Das menschliche Dilemma“ (Botkin/Elmandjra/Malitzka 1979) nicht mehr nur von Entwicklungsproblemen der Länder Asiens, Afrikas und Lateinamerikas gesprochen, sondern von globalen Problemen in unserem Weltsystem. Inwieweit Lernfähigkeit und Kompetenzerwerb des Menschen für ihre Lösung nutzbar gemacht werden kann (vgl. Botkin/Elmandjra/Malitzka 1979, S. 12 und 34), wird zu einer der grundlegenden Fragestellungen des Theoriediskurses Globalen Lernens (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 39 und Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 237 f.). Sie findet ihren theoretischen Anschluss an die im Kontext der sozialwissenschaftlichen Alltagswende entwickelten „Nahbereichsthese“ und führt zu einer stärkeren Betonung von handlungsorientierten Konzeptionen auch in der Entwicklungspädagogik und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (vgl. Seitz 2002a, S. 375, Scheunpflug 2001b, S. 23 und Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 215 ff.). Damit rücken Fragestellungen zur Partizipation der Lernenden in und an ihren Bildungsprozessen in den

Mittelpunkt entwicklungspädagogischer Überlegungen. Allerdings sei „Partizipation (...) mehr als die formale Beteiligung an Entscheidungen, sie ist eine Haltung, die durch Kooperation, Dialoge und Empathie gekennzeichnet ist“ (Botkin/Elmandjra/Malitzka 1979, S. 35). Diese Forderung nach Partizipation und Dialog im Rahmen internationaler Bildungszusammenarbeit ist in engem Bezug zur UNESCO-Empfehlung über „Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ von 1974 zu sehen, die 1994 durch die Erklärung der 44. Tagung der Internationalen Bildungskonferenz weiterentwickelt wurde (Europäisches Zentrum für Friedensstudien u.a. 1997, S. 49 ff.). Diese bilden wiederum einen wichtigen Referenzrahmen für die weitere Entwicklung Globalen Lernens (vgl. Seitz 2002a, S. 23 und 367f. sowie Schöffthaler 2000).

Seit den 1980er Jahren widmet sich der entwicklungspädagogische Diskurs dann vermehrt der „Globalisierung“. 1985 bedient sich dann erstmals das Schweizer Forum „Schule für Eine Welt“ des Terminus „globale Weltsicht“ in seinem Lernzielkatalog (Forum Schule für eine Welt 1988, S. 6). Auf dem Kölner Kongress „Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft“ im Jahr 1990, der aus heutiger Perspektive als eine „sichtbare Zäsur im Werdegang der entwicklungspolitischen Bildung“ verstanden werden könne (Seitz 2003b, S. 243, vgl. Wintersteiner 1999, S. 300), ist allerdings von „Globalem Lernen“ noch keine Rede (vgl. Seitz 2003b, S. 244). Laut Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug (2005, S. 471), Klaus Seitz (2002a, S. 369), Gisela Führung und Jutta Burdorf-Schulz (2000, S. 9) sowie Hans Bühler (1996, S. 183) finde der Begriff dann 1995 in Anlehnung an das angloamerikanische „global education“ wiederum über das Schweizer Forum „Schule für Eine Welt“ Eingang in die deutschsprachige entwicklungspädagogik - Dirk Oesselmann (vgl. 2007, S. 45) verwendet gar heute noch beide Begriffe synonym. Bereits zwei Jahre zuvor hat Hanns-Fred Rathenow (vgl. 1993) in einem Aufsatz angloamerikanische und britische Ansätze der Global Education an reformpädagogischen Traditionen in Deutschland anzuschließen versucht. Allerdings fordert Karl-Heinz Flehsig schon 1983 (S. 14) mit deutlichem Bezug zum o.a. Bericht des Club of Rome einen „erweiterte[n] Lernbegriff“, zu dessen Merkmalen u.a. „globales Lernen“ zur „Orientierung an einer weltweiten, globalen Perspektive“ (ebd. S. 19) gehöre.

Diese Phase der entwicklungspädagogischen Neuorientierung fällt in eine Zeit großer weltpolitischer Umbrüche (vgl. Dürste/Fenner/Hinzen 2003, S. 12, Führung 1996, S. 1, Seitz 1996, S. 96 sowie Flehsig 1996a, S. 209). Sie manifestieren sich zum einen im Niedergang der kommunistischen Gesellschaftssysteme. Gleichzeitig beginnen mehrere internationale Konferenzen zumindest Zweifel am westlichen Gesellschaftsmodell seiner Universalisierbarkeit aufkommen zu lassen, weil dieses an seine ökologischen Grenzen gekommen sei (vgl. Seitz 2002c, S. 51, Latour 1995, S. 16 und Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 217). Zudem müsse sich eingestanden werden, dass „die Mächte des Nordens und Westens ihre Völker und einige ihrer

Landschaften retten konnten, indem sie den Rest der Welt zerstörten und die anderen Völker ins Elend stießen“ (Latour 1995, S. 17).

Für die Entwicklungspädagogik Anfang der 1990er Jahre haben diese Entwicklungen folgenreiche Konsequenzen. Mit dem Niedergang der bis dahin die „Zweite Welt“ konstituierenden kommunistischen Gesellschaftssysteme verliert sie nicht nur endgültig ihren bis dahin zentralen Begriff „Dritte Welt“ (vgl. Seitz 2002a, S. 373 sowie Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 11 und 1993b, S. 63 f.). Darüber hinaus kommt es nach dem schon Anfang der 1980er Jahre einsetzenden Bedeutungsverlust der bisher dominanten dependenztheoretischen Ansätze in der Entwicklungspädagogik (vgl. Scheunpflug/Seitz 1993b, S. 61) nun endgültig zum sogenannten „Ende der großen Theorien“ (Menzel 1992, S. 23 f.). Dieser doppelte Verlust an identitätsstiftender Begrifflichkeit und theoretischer Orientierung führt schließlich dazu, dass endgültig „wesentliche Säulen traditionellen entwicklungspädagogischen Denkens und Handelns (...) erschüttert“ werden (Scheunpflug/Seitz 1993b, S. 63, vgl. Asbrand 2002, S. 14). Gleichzeitig sinkt die gesellschaftliche Relevanz entwicklungspolitischer Bildung, wofür neben fehlender Institutionalisierung und eigener Theorietradition Defizite in der didaktischen Weiterentwicklung verantwortlich gemacht werden (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 36 und Scheunpflug/Seitz 1993b, S. 67 ff.).

In etwa zeitgleich mündet das Bewusstsein für die Interdependenz der globalen Entwicklungsprobleme unserer „Einen Welt“ auf der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung im Jahr 1992 und ihren diversen Folgekonferenzen in die Erkenntnis einer notwendigen „globalen Partnerschaft“ (BMU 2007, S. 4, vgl. Messner/Nuscheler 1996b, S. 162 ff.) und einen globalen Bildungsauftrag (vgl. BMU 2007, S. 280 ff.). Dieser Bewusstseinsprozess für die gemeinsamen Interessen von „Nord“ und „Süd“ hatte sich bereits seit dem Bericht der Nord-Süd-Kommission von 1980 zunehmend verstärkt (vgl. S. 84 ff., BMU 2007, S. 4, und Dürste/Fenner/Hinzen 2003, S. 12). Um so mehr hat die in Rio beschlossene Agenda 21 deshalb eine „nachhaltige“ Wirkung auf die weitere Entwicklung Globalen Lernens (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 472, Lang-Wojtasik 2003, S. 26, Bühner 2003, S. 50, BmBF 2002, S. 5 und 54 sowie Schreiber 2000, S. 38). Denn mit dem in ihrem Zentrum stehenden Konzept der „Nachhaltigkeit“ müssten „umwelt- und entwicklungsbezogene Herausforderungen stringent zusammen gesehen“ werden (Scheunpflug 2001b, S. 23), „damit [...] sich der Blick für die Komplexität globaler Herausforderungen“ öffne (ebd. S. 24). Mit dieser Loslösung der Entwicklungspädagogik von der „Fixierung auf den geopolitisch definierten Gegenstandsbereich der ‚Dritten Welt‘“ (Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 240) sei schließlich eine „bedeutsame konzeptionelle Verschiebung [...], die mit einer fundamentalen Ausweitung des Gegenstandsbereiches entwicklungsbezogener Bildung einhergeht“, bewirkt worden (ebd. S. 229). Durch diese „räumliche wie sachliche Ausweitung“ über die Verzahnung der entwicklungspolitischen Bildung mit der Friedens- und Umweltpädagogik sowie dem

interkulturellen Lernen (Seitz 2002a, S. 374 f., Hervorhebung im Original) versucht die Entwicklungspädagogik ihre o.a. Krise positiv zu wenden (vgl. Scheunpflug/Seitz 1993b, S. 63). Damit deuten sich erste Konturen eines Globalen Lernens an, das durch die „Erweiterung der Perspektive auf den umfassenden Horizont der *Einen Welt*“ einen pädagogischen Beitrag zur „Lösung der globalen Überlebensfragen der Menschheit“ leisten wolle (ebd. S. 73, Hervorhebung im Original, vgl. Dürste/Fenner/Hinzen 2003, S. 12,).

Die Ausweitung des entwicklungspädagogischen Gegenstandsbereichs dürfte mit zu der bereits erwähnten Heterogenität von Theorie und Praxis Globalen Lernens geführt haben. So fordert schon Wolfgang Geiger (1989, S. 586), dass der Themenbereich „Dritte Welt“ „nur in einem fächerübergreifenden Zugang angemessen erschlossen werden kann“ und beklagte, dass „eine allgemein anerkannte didaktische Struktur [...] für den Themenbereich angesichts fortgesetzter Zurückdrängung integrativer oder kooperativer Fächerverbindungen nicht in Sicht“ sei. Globales Lernen kann vor diesem Hintergrund nicht nur, aber auch als Versuch verstanden werden, diesem Defizit an Interdisziplinarität insbesondere schulischer Bildungspraxis entgegenzuarbeiten (vgl. Datta 2001, S. 65 sowie bereits 1985, S. 88 f. und Führung 1996, S. 15). Dementsprechend fasst Renate Kock (vgl. 2005, S. 31) Globales Lernen inhaltlich als Rückgriff auf Friedens- und Menschenrechtserziehung, Umweltpädagogik und Dritte-Welt-Pädagogik bzw. entwicklungspolitischer Bildung zusammen. Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug (vgl. 2005, S. 471 f.) erweitern diesen Kreis von Fachpädagogiken um das ökumenische und interkulturelle Lernen (vgl. Adick 2002, S. 400) und Robert Schreiber (2001) um die Medienpädagogik. Anette Scheunpflug und Klaus Seitz (vgl. 1995a, S. 38) sehen darüber hinaus wesentliche Impulse durch feministische Theorien gegeben.

Aus theoretischer Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass die Heterogenität Globalen Lernens als „pluralistisches Bildungskonzept“ (Forghani-Arani 2005, S. 9) ein Merkmal der postmodernen Pluralität, Ambivalenz und Komplexität ihres Gegenstandes selbst ist (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 235, Bühler 2000a, S. 305 und 2000b, S. 67 sowie Seitz 2002a, S. 378). Diese Perspektive darf aber nicht den Blick verschleiern für die Zusammenhänge zwischen der Entstehung Globalen Lernens und der gesellschaftlichen sowie politischen Legitimationskrise der Entwicklungspädagogik als Folge der Krise der Entwicklungstheorien (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 38 f.). Sie lässt die Frage aufkommen, ob Globales Lernen nicht eher eine beliebige „Bündelung [diverser, M. A.] Lernbewegungen“ durch Integration aller möglichen Bindestrichpädagogiken widerspiegelt (Seitz 2003a, S. 96, vgl. Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 228 und 235 sowie schon Seitz 1993, S. 63). Damit wäre es jedoch nicht mehr als ein Sammelbegriff und -becken für sich überschneidende und komplementär miteinander in Beziehung stehende pädagogische Konzeptionen, denen lediglich gemeinsam wäre, „sich auf den Prozess der Globalisierung [zu] beziehen“ (Forghani-Arani 2005, S. 5, vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 469 und Seitz 2002a, S. 9).

Diese eher skeptisch-kritische Haltung bezüglich der theoretischen Eigenständigkeit Globalen Lernens macht es um so notwendiger, sich mit der nachdrücklich prägenden Rolle des interkulturellen Lernens insbesondere in der Entstehungsphase Globalen Lernens zu beschäftigen (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 229).

4.2. Relevante theoretische Ansätze Inter- und Transkulturellen Lernens für den Entstehungskontext Globalen Lernens und seines Dialoganspruchs

Schon in den 1980er Jahren verbindet sich parallel zur ‚kulturalistische[n] Wende‘ in Entwicklungspolitik und -theorie“ (Schöffthaler 1983, S. 336) die „(Wieder)entdeckung des ‚interkulturellen Lernens‘“ mit der „Einbindung der entwicklungspolitischen Bildung in ein allgemeineres Programm des ‚globalen Lernens‘“ (Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 229, vgl. Auernheimer 2003a, S. 51 f. und Sandhaas 1988, S. 416 f.). So könne interkulturelles Lernen als der „vorbereitende Rahmen“ (Bühner 2003, S. 34) und eine „zentrale Komponente globalen Lernens“ betrachtet werden (Stadler 1994, S. 53). Erst diese enge Verbindung zwischen Globalem und interkulturellem Lernen ermögliche, „die Kompetenzen zu entwickeln, die angesichts der globalen Entwicklung als notwendig angesehen werden“ (Dürste/Fenner/Hinzen 2003, S. 14 f., vgl. Führung 1997, S. 8). Dabei verweise interkulturelles Lernen nicht nur auf die „Multikulturalität der Weltgesellschaft“ (Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 235), sondern erfordere im Sinne eines „Lernens *von* und *mit* der Dritten Welt“ (Seitz 1996, S. 106, Hervorhebung im Original) den Dialog mit dem „Süden“ (vgl. Seitz 2002a, S. 374, Scheunpflug 2001b, S. 23 und Stöger 2000, S. 153). Dieser Dialog solle sich „an einer positiven, konkreten Utopie orientieren“ (Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 231). Die Bewältigung der globalen Herausforderungen der Menschheit müsse daher auch durch pädagogische Bemühungen „zur Verständigung über einen transnationalen Minimalkonsens“ unterstützt werden, die schließlich „in einen Prozess transkulturellen Lernens münden“ (Seitz 1996, S. 107). Ausgehen müssten solch „neuwertige Partnerschaftsbeziehungen“ von der „Infragestellung westlicher Hegemonial- und Dominanzansprüche“ (Führung 1997, S. 8).

Für den Entstehungskontext Globalen Lernens ist innerhalb des Diskurses zum interkulturellen Lernen die Kontroverse um Kulturrelativismus und -universalismus von besonderem Interesse (vgl. Seitz 1996, S. 106 f., Flechsig 1996a, S. 209 und Adick 1993, S. 135). So werfe „der Wille zum interkulturellen Dialog [...] in der Tat die Frage der Relativität und Universalität oder besser der kulturellen Kontextualität und Universalisierbarkeit von Werten und Normen auf“ (Auernheimer 2003a, S. 138). Universalistische Ansätze stünden jedoch vor der Gefahr eines „versteckten Eurozentrismus“ (ebd. S. 52). Begegnung und Dialog als Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen könnten „aus einer Grundhaltung der Anerkennung von Verschiedenheit heraus“ jedoch „als Mittel der Selbstreflexion“ genutzt werden und somit „Anlass für Kulturwandel“ geben (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 120 f.). Ziel solcher dialogischen Begegnungskonzepte sei die „gegenseitige kulturelle Bereicherung und im Sinne einer

„Konfliktpädagogik“ die „Herstellung von Chancengleichheit“ (Nieke 2000, S. 36). Doch auch dieser „emphatische Multikulturalismus“ sei als „Trend der Postmoderne“ nicht unproblematisch. So verstärke er einen „unhinterfragbaren Hedonismus [...], einen nicht mehr kritisierbaren Egozentrismus (als ‚Individualismus‘ konstatiert und gefeiert) und einen sensativen Konsumismus“ (ebd. S. 115 f.). Darüber hinaus stehe die kulturrelativistische Prämisse der Gleichwertigkeit aller Kulturen in einem problematischen Spannungsverhältnis zu einer für den Dialog notwendigen gemeinsamen Werte- und Normbasis (vgl. ebd. S. 117 und Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 121). Dies werde auch nicht über den Rückgriff auf internationale Vereinbarungen wie beispielsweise die Menschenrechte gelöst. Sie seien meist unter westlicher Dominanz entstanden und widersprächen nicht selten den Menschen- und Weltbildern nicht westlicher Gesellschaften (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 122 und Nieke 2000, S. 118 f.).

Die sich darin abzeichnende fehlende kritische Auseinandersetzung mit den (welt-)gesellschaftlichen Machtverhältnissen (vgl. Adick 1993, S. 136) deutet auf die zweite für Globales Lernen wichtige Kontroverse zwischen subjekt- und gesellschaftstheoretisch orientierten Ansätzen interkulturellen Lernens hin. Denn aus gesellschaftstheoretischer Perspektive sei es ebenso Aufgabe interkulturelles Lernens, „Mechanismen [gesellschaftlicher Unterdrückung, M. A.] zu identifizieren, ihren Ursachen nachzuspüren und - soweit dies überhaupt zu den Möglichkeiten pädagogischen Handelns gehört - zur Beseitigung von gesellschaftlicher Ungleichheit beizutragen“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 123). Die verschiedenen Ansätze müssten daher als einander komplementär verstanden werden (vgl. ebd. S. 124). In diesem Sinne soll im Folgenden näher auf diejenigen theoretischen Ansätze Inter- und Transkulturellen Lernens eingegangen werden, die eine besondere Relevanz für den Entstehungskontext Globalen Lernens und seines Dialoganspruchs haben.

4.2.1. Interkulturelles Lernen als (entwicklungs-)politische Bildung

Schon 1982 entwirft Josef Freise „Grundzüge einer Didaktik Interkulturellen Lernens in Begegnungen mit Gruppen aus der Dritten Welt als einer spezifischen Form entwicklungspolitischer Arbeit“ (Freise 1982, S. 237 ff.). Obwohl Freise selbst nicht von Globalem Lernen spricht, darf seinem theoretischen Ansatz eine erhebliche Relevanz in der Entstehungsphase Globalen Lernens zugesprochen werden (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 231). Denn neben der Kritik an der Reduktion der entwicklungspolitischen Bildung auf ökonomische Aspekte (vgl. Seitz 2002a, S. 374, vgl. Schmidt 1987b, S. 116) plädiert Freise insbesondere für eine Entwicklungspädagogik, in der „die Dritte Welt (...) nicht Lernobjekt bleiben, sondern Kommunikationspartner werden“ solle. Für Austausch und Begegnungen mache dies ein „soziales Erfahrungslernen“ möglich und notwendig, bei dem „es sich [...] nicht mehr um Gespräche *über* die Dritte Welt handeln würde, sondern um dialogisches Lernen *mit* Menschen aus der dritten Welt“ (Freise 1982, S. 168, Hervorhebungen im Original, vgl. Spengler 1982, S. 16 f.). Dabei bezieht er vor allem Paulo Freires Überlegungen zu einer

emanzipatorischen Bildung ein, weil sie „die dialektische Beziehung von Subjekt- und Objektdimension“ kritisch bewusst mache. Sie sei Voraussetzung für „die humanisierende Aktion [...], die die Menschen der Verwirklichung ihres Subjektseins näher bringt“ (Freise 1982, S. 175).

Ausgangspunkt solcher dialogischer Lernprozesse einer „politisch begründeten [...] interkulturellen Pädagogik“ (Siebert 1990, S. 9, vgl. Freise 1982, S. 133 und S. 173 ff.) müsse „die westliche Selbstkritik [und Zivilisationskritik, M. A.]“ sein, auf dessen Basis gemeinsam „nach Perspektiven für eine humane Entwicklung der Erde“ gesucht werden könne. Diese Entwicklung müsse auf einem Dialog in kultureller Vielfalt aufbauen, aus dem im Sinne einer Synthese „Anregungen zu neuen Wertorientierungen und Entwicklungsleitbildern“ entstehen könnten (Freise 1982, S. 305 f.). Durch einen derartigen, auch thematisch orientierten, Kulturdialog könne schließlich die kulturelle Identität des Individuums gefördert (vgl. ebd. S. 135) und zu „prinzipiengeleitete[r] Weltbürgeridentität“ beigetragen werden (ebd. S. 127). Darin wird letztendlich aber deutlich, wie sehr „sich das begegnungspädagogische Paradigma bezüglich seiner subjekt- und kulturtheoretischen Prämissen auf einen evolutionären Universalismus stützt“ (Jungmann 1995, S. 25).

Interkulturelles Lernen in Begegnungen verlange außerdem entscheidende Konsequenzen auf der methodischen Ebene, weil versucht werden müsse im Sinne ganzheitlichen Lernens, „den Scheingegensatz zwischen kognitiver und affektiver Annäherung an das Thema 'Dritte Welt' zu überwinden“ (Christoffer 1985, S. 8, vgl. Schnurer 1995, S. 69). Darin sei wiederum ein „Ausweg aus der Restriktion des verkopften Informationslernens“ zu sehen (Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 234), woran der holistische Bildungsanspruch Globalen Lernens anschließt. Die pädagogische Förderung entsprechender Haltungen und Kompetenzen für eine „Befähigung zum interkulturellen Dialog“ in einer multikulturellen (Welt-)Gesellschaft (Auernheimer 1999, S. 69) weist indes auf eine weitere wichtige theoretische Linie interkulturellen Lernens hin, der sich das nächste Kapitel widmen soll.

4.2.2. Interkulturelles Lernen zur Förderung individueller Kompetenzen im Umgang mit kultureller Diversität

Unter besonderem Rückgriff auf den angloamerikanischen Diskurs veröffentlicht Peter Stadler, einer der Mitarbeiter des o.a. Schweizer Forums, 1994 „Globales und Interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten“. Diese Zusammenführung von interkulturellem und Globalem Lernen begründet er damit, dass es als Konsequenz der Globalisierungsprozesse sowohl zu internationaler als auch zu lokaler Diversität komme (vgl. Stadler 1994, S. 53 f.). Daraus entstehe die Notwendigkeit, dass sich der Einzelne ein „Verständnis von kultureller Vielfalt und Unterschiedlichkeit als eines generellen Phänomens, das die Menschheit als solche charakterisiert“ aneignet (ebd. S. 94), „um sich in einer vielfältigen, global vernetzten Welt

optimal zurechtzufinden“ (ebd. S. 54). Im Mittelpunkt interkulturellen Lernens müsse daher die Förderung individueller Kompetenzen stehen, „die Dinge aus mehreren Perspektiven betrachten zu können“ (ebd.). Dazu sei es wichtig, die „Relativität des [eigenen] Bezugsrahmens“ (ebd.) als „Grundlage für kritisches Denken [...] Toleranz, Solidarität und Wertschätzung für Unterschiede“ zu erkennen (ebd. S. 55). Er versteht seinen Ansatz damit als Kritik an einer einseitig gesellschaftstheoretischen Ausrichtung Globalen Lernens (vgl. Seitz 2002a, S. 11), weil seines Erachtens „eine pädagogische Theorie, die sich als Gesellschaftskritik versteht, [...] abstrakte (von Individualität entleerte, untätige) Weltverbesserung“ sei. Dadurch werde „der Gegenstand der Pädagogik verfehlt“ und die theoretische Weiterentwicklung „einer umfassenden und kohärenten Theorie der globalen Erziehung“ zumindest erschwert (Stadler 1994, S. 37).

Als Konsequenz aus dieser Kritik fordert er, Globales Lernen auf zwei Ebenen zu diskutieren: Erstens auf der Ebene der „natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Erziehung und Bildung stattfindet“ und zweitens auf der Ebene der „Möglichkeiten und Grenzen der Sozialisierbarkeit und Lernfähigkeit des Menschen“ (ebd. S. 38). Dazu geht er von der Prämisse aus, dass die kulturellen Orientierungen des Individuums in einem Spannungsverhältnis zwischen individueller Freiheit und Anpassungsdruck schaffender „Macht‘ von Kultur“ stünden. Globales Lernen müsse daher vor allem dazu beitragen, dass der Einzelne „kulturelle [...] Gestaltungskraft - die Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen (die Herausbildung von Subjektivität)“ entwickeln könne (ebd. S. 92).

Für die Entwicklung seines didaktischen Modells greift er insbesondere Erkenntnisse des Konstruktivismus auf. So stelle interkulturelles Lernen „eine Aufbauarbeit von Konstrukten“ dar, als Vor- und Nachbereitung von „effiziente[r] Interaktion“ mit dem Fremden (ebd. S. 88). Denn „Bilder von Kulturen sind [...] stets durch Konstrukte vermittelt“ die deshalb reflektiert werden müssten, um ihre „individuelle und kollektive Standortgebundenheit“ erkennen zu können (ebd. S. 89). Pädagogisches Ziel müsse die durch Differenz Erfahrung ermöglichte (Selbst-)Erkenntnis sein, dass „'Fremd' oder ‚unbekannt‘ [...] keine Qualität [ist], die einer Sache inhärent ist, sondern eine Zuschreibung, die ein Verhältnis zu dieser Sache festlegt“ (ebd. S. 90).

Stadlers „Fokussieren auf Unterschiedlichkeiten und Vielfalt - statt auf Gleichheit und Einheitlichkeit“ macht seine kulturell relativistische Grundposition deutlich (ebd. S. 23). Auf ihr basiert auch seine Kritik an dem, insbesondere in der evolutionär-universalistisch orientierten Entwicklungspädagogik weit verbreiteten und seiner Meinung nach zudem ethnozentrischen, Kulturpessimismus (vgl. ebd. S. 38). Diesem Kulturrelativismus stehen jedoch die eher kosmopolitischen Ansätze Globalen Lernens mit ihrer universalistischen ethischen Basis kontrovers gegenüber. Als Brückenkonzeption könnte sich diesbezüglich Transkulturelles Lernen erweisen (vgl. Küster 2003, S. 41 und bereits Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 234).

4.2.3. Transkulturelles Lernen als Verständigungs- und Transformationsprozess

Ausgangspunkt der Überlegungen zum Transkulturellen Lernen ist die Kritik an der „evolutionär-universalistisch[en]“ Ausrichtung multikultureller Erziehung (Schöffthaler 1984, S. 18). Sie führe zu Überlegenheitsdenken des westlichen Weltbildes und der ihm immanenten sozialen und kulturellen Normen und Werte (vgl. ebd. S. 19 f.). Ziel transkultureller Erziehung sei deshalb „die Erhaltung kultureller Differenzen [... als] Widerstandspotentiale[] gegen die Herrschaft des Stärksten in der Weltgesellschaft“ (ebd. S. 19). Unter der Prämisse der „Ethnozentrik aller Kulturen“ fordert er dazu eine Pädagogik, die das Überschreiten der „Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur“ fördere. Denn „kulturelle Barrieren [müssen] nicht nur als Problem der Minderheiten, sondern auch als Problem der Majorität verhandelt werden“ (ebd. S. 16). Weil „die Deutung einer fremden Kultur eine Deutung der eigenen Kultur einschließt“, sei ein „Lernen von fremden Kulturen“ möglich, indem das „Fremde“ als „Anderes und Eigenständiges [...], als mögliche Alternative zu Aspekten der eigenen Kultur“ wahrgenommen werde (ebd. S. 20). Die auch der transkulturellen Erziehung unterlegte kosmopolitische Grundhaltung orientiere sich aus diesem Grund nicht an durchzusetzenden universellen kulturellen Werten und Normen, sondern an der Anerkennung der Universalität kultureller Diversität. Der Pädagogik komme deshalb die Aufgabe zu, den Menschen auf das „Austragen und Aushalten kultureller Konflikte“ vorzubereiten. Im Mittelpunkt solcher Lernprozesse müsse insbesondere das Erkennen der „Begrenztheit des 'modernen wissenschaftlichen' Weltbildes“ stehen. In transformatorischem Sinne könnten so „Chancen einer wechselseitigen Veränderung“ geschaffen werden (ebd. S. 17). Voraussetzung dafür sei jedoch die Emanzipation des Einzelnen von „heteronomen' Bindungen an kulturelle Traditionen (ebd.). Karl-Heinz Dickopp (vgl. 1986, S. 42 f.) sieht dementsprechend interkulturelle Pädagogik generell nur über eine transkulturelle Verankerung legitimiert.

Für das Globale Lernen weist schon Karl-Heinz-Flehsig (vgl. 1983, S. 26) erstmals auf die Chancen aber auch Notwendigkeit der Berücksichtigung pädagogischer Konzeptionen aus verschiedensten Ländern und Kulturen hin. Als zukunftsgerichtetes Lernen sei die „globale' Lernperspektive“ zudem historisch und logisch mit „Ideen 'entschulden' und 'lebenslangen' Lernens“ sowie „antizipatorischer“ Lernperspektiven „ineinander verwoben und von ihren Fundstellen her verwandt“ (ebd. S. 27). Die darin sichtbar werdende Methodenvielfalt konkretisiert er über einen „erweiterte[n] Unterrichtsbegriff“ (ebd. S. 20 ff.). Begriffe wie „Selbstunterricht“, „lernende Systeme“ sowie der Forderung nach „neu zu schaffende[m] Wissen und Vorbereitung auf bislang unbekannte Erfahrungen“ (ebd. S. 21) lassen dazu reformpädagogische Traditionslinien erkennbar werden.

Seine Konzentration auf Methodenvielfalt führt Flehsig zwei Jahre später zu Überlegungen einer „Sicherung didaktischer Vielfalt als Aufgabe einer interkulturellen Didaktik“ (ebd. 1985, S. 115 ff.). Als einer Art Metaebene interkulturellen Lernens müsse sich „Interkulturelle Didaktik“

mit „Prozesse[n] des internationalen Wissenstransfers und der interkulturellen Kommunikation“ von „Laien und Fachleute[n]“ über pädagogische und didaktische Fragen beschäftigen. Das in dieser Kommunikation entstehende „didaktische[] Wissen (Deutungswissen sowohl als auch Handlungswissen)“ müsse sie „aufgreif[en], bearbeit[en], strukturier[en] und in systematischer Weise der Verbreitung zuführ[en]“. Didaktische Vielfalt sei folglich international und interinstitutionell zu entwickeln (ebd. S. 117). Notwendig seien dazu Kenntnisse über eigene und fremde (Bildungs-)Kulturen sowie ein Bewusstsein über die Problematik von Beziehungs- und Machtfragen innerhalb interkultureller Kommunikation (vgl. ebd. S. 117 f.). Damit solche interkulturelle (Meta-)Kommunikation gelingen könne, müsse in „Abkehr von [...] didaktische[r] Fortschrittsgläubigkeit“ und damit verbundenen evolutionär-universalistischen Vorstellungen zunächst geklärt werden, „welche übergreifenden Interessen und Fragestellungen“ zu einem „Entwicklungskern“ weiterentwickelt werden könnten (ebd. S. 118 f., vgl. ebd. S. 120). Zur praktischen Umsetzung sei „bilateraler oder multilateraler Kooperation zwischen einzelnen Institutionen und/oder Einzelpersonen auf lokaler Ebene“ Vorzug vor den „großen internationalen Agenturen“ zu geben (ebd. S. 125). Seine Forderung nach didaktischer Vielfalt lehnt sich darüber hinaus an ökologische Gedanken an und zielt nicht zuletzt auf die Ermöglichung antielitärer, emanzipatorischer und gesellschaftsverändernder Bildungsprozesse (vgl. ebd. S. 119 f.). In diesem Sinne eines interkulturellen Austauschs als „Impulse für eine didaktische Theoriebildung, [...] die nicht mehr euro- oder anglozentrisch orientiert ist“ (ebd. S. 123), sei schließlich ein erster Katalog mit didaktischen Modellen entwickelt worden (vgl. Flechsig/Burfeind/Schmidt 1978).

Basierend auf diesen ersten theoretischen Gedanken und praktischen Erfahrungen sowie nach Rezeption von Wolfgang Welschs „Transversaler Vernunft“ (vgl. Flechsig 1992) formuliert Flechsig 1995/96 schließlich die Notwendigkeit der „Erörterung und Gestaltung kultureller, interkultureller und transkultureller Bezüge“ zum Zwecke der Vermittlung von „interkulturelle[n] und transkulturelle[n] Orientierungen und Kompetenzen“ im Rahmen Globalen Lernens (ebd. 1996b: Zusammenfassung). Dabei müsse es darum gehen, „die Widersprüche zwischen kultureller Einheit und kultureller Vielfalt, zwischen kultureller Autonomie und transkultureller Orientierung, zwischen kultureller Identität und Multikulturalität zu bearbeiten und so zur Entwicklung eines Weltzustands beizutragen, der nicht nur das Überleben der Menschen sichert, sondern auch deren kulturelle Entwicklung“ (ebd. 1996a, S. 226). Während interkulturelles Lernen auf Kulturaustausch ziele, sei Transkulturelles Lernen deshalb „darauf gerichtet [...], aus den bisherigen kulturellen Kontexten herauszutreten, um gemeinsam neue kulturelle Horizonte zu erschließen“ (ebd. 1999, S. 222).

In seinem Beitrag „Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens“ aus dem Jahr 1996 bezieht dann auch Ewald Kiel, ebenfalls vorwiegend unter Rückgriff auf Wolfgang Welsch, Transkulturelles Lernen mit ein. Wie Flechsig und ebenso

Schöffthaler kritisiert die Dominanz-, Konvergenz- und Integrationskonzepte von Weltkultur (vgl. Kiel 1996, S. 3f.). Ziel Globalen Lernens müsse es daher sein, „unter Beibehaltung einzelkultureller Prägungen, gemeinsame Lebensformen als Basis der Kommunikation und Interaktion zu nutzen“ (ebd. S. 4). Die Suche nach dem Gemeinsamen könne dazu die Wahrnehmung des Fremden als Teil des eigenen fördern (vgl. ebd.). Weil die Gemeinsamkeiten im Vordergrund der Lernprozesse stünden, ohne die Differenzen zu ignorieren (vgl. Kiel 1996, S. 5), könne Transkulturelles Lernen als „eingeschränkt relativistisch“ bezeichnet werden (ebd.). Dabei werde von der „Existenz transkultureller Lebensformen“ ausgegangen und deshalb „Einzelkulturen oder Regionen [...] keine besondere Dignität“ zugesprochen (ebd.). Auf der anderen Seite werde Einzelkulturen aber ein Interpretationsspielraum sogar für „scheinbar universale Menschenrechte“ eingestanden (ebd.).

Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre sind Aspekte des Transkulturellen Lernens wieder in den Hintergrund getreten und finden erst in jüngster Zeit im Transkulturalitätsdiskurs wieder stärkere Beachtung (vgl. Göhlich 2006, S. 2 und Küster 2003, S. 41). Die zurückliegenden Ausführungen haben jedoch die engen Zusammenhänge zwischen den Diskursen zum Inter- und Transkulturellen Lernen und der Entstehung erster Ansätze zum Globalen Lernen belegen können. Insbesondere hinsichtlich seines Dialoganspruchs wird sich daher zeigen müssen, inwiefern sich daraus Konsequenzen für die bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung Globalen Lernens ergeben. Dazu muss sich jedoch zunächst erst einmal ein Überblick über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen konzeptionellen Ansätze Globalen Lernens verschafft werden.

4.3. Konzeptionelle Konturen Globalen Lernens

Aufgrund seiner konzeptionellen Offenheit und Komplexität soll und kann an dieser Stelle gar nicht erst der Versuch einer theoretischen (Meta-)Definition Globalen Lernens unternommen werden (vgl. Schöffthaler 2000, S. 19, zur Unmöglichkeit der Definition komplexe Phänomene vgl. Bühler 2000b, S. 68). Stattdessen sollen die wichtigsten Aspekte verschiedener theoretischer Ansätze mit ihren Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten chronologisch zusammengetragen werden. Darauf basierend sollen am Ende des Kapitels konzeptionelle Konturen als die verschiedenen „konzeptuelle[n] Perspektive[n]“ (Dias 1991, S. 49) Globalen Lernens dargestellt werden, in denen seine konzeptionelle Entwicklung als ein „Kontinuum“ auf unterschiedlichen theoretischen Ebenen und teilweise sehr kontrovers verläuft (vgl. Bühler 1996, S. 34, Fußnote Nr. 37).

Als im Jahr 1995 die Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise und die Paulo Freire Gesellschaft ihren Sammelband unter dem Titel „Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven“ herausgibt, orientiert sich dieser neben reformpädagogischen Ansätzen vor allem am Schweizer Forum (vgl. Marcus/Schulze-Vogel/Schulze 1995, S. 9 f.). Aufgrund der

weltweiten Interdependenzen müsse Globales Lernen kulturellen Austausch fördern (vgl. ebd. S. 6) und den einzelnen befähigen „sowohl in der lokalen als auch in der globalen Dimension verantwortlich zu handeln und Einstellungen zu entsagen, die individuelle Freiheit ohne jegliche Verpflichtung gegenüber den anderen verfolgen“ (ebd. S. 8). In Anlehnung an Paulo Freire erfordere dies eine eigenständige Aneignung der Welt zur Entwicklung eines Verständnisses ihrer eigenen Lebenswirklichkeit (vgl. ebd. S. 13). In diesem Sinne verstehen sie Globales Lernen als „gesellschaftlich integriertes Bildungskonzept“ insbesondere zum selbstverständlicherem „Umgang mit dem Fremden in der Nähe“ und dem Entdecken des „Fremde[n] im Eigenen“ (ebd. S. 16). Zur pädagogischen Umsetzung ihres damit verbundenen ganzheitlichen Bildungsanspruchs (vgl. ebd. S. 9) fordern sie „erfahrungs- und handlungsorientierten Unterricht“ (ebd. S. 8) sowie offene und projektorientierte Methoden (vgl. ebd. S. 13 f.).

Dieses Verständnis Globalen Lernens zeigt einerseits deutliche Bezüge zum interkulturellen Lernen wie den Bezug zu den Menschenrechten und der Einsatz gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (vgl. Graf-Zumsteg 1995, S. 19), geht aber andererseits darüber hinaus. Während im Fokus interkulturellen Lernens insbesondere der Umgang des Individuums mit kultureller Heterogenität stehe, stelle Globales Lernen „die gesellschaftlichen, sozialen und auch politischen Zusammenhänge ins Zentrum und versucht, ein aktives Bewusstsein für strukturelle Ähnlichkeiten, für Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu wecken“ (ebd. S. 18). Damit verbunden sei dann die kritische Hinterfragung des westlichen Lebensstils sowie von gesellschaftlicher Macht und Unterdrückung speziell in Bezug auf Migration und Integration (vgl. ebd. S. 18 f.).

In diesem Sinne formuliert das Schweizer Forum vier Leitideen mit insgesamt dreizehn Richtzielen (vgl. ebd. S. 19 ff.). Im Zentrum dieser Leitideen steht die Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen, der lokalen und globalen Stellung des Menschen in der Gesellschaft sowie dem globalen Ökosystem durch die Erweiterung des eigenen Bildungshorizontes. Durch Selbstreflexion und Kommunikation solle sich u.a. mit Chancengleichheit und der Entwicklung „alternativer Zukunftsmodelle“ beschäftigt werden. Das erfordere wiederum das Überdenken und Verändern nicht zukunftsfähiger Lebensstile und damit verbunden „reflektierendes Engagement auf lokaler und globaler Ebene“. Vor diesem Hintergrund müsse Globales Lernen insbesondere den Erwerb folgender Fähigkeiten fördern: „Holistische Wahrnehmungsweise, Empathie, universelle Ethik als Handlungsgrundlage, Transfer vom Nahbereich in weltweiten Rahmen, Interdependenz von Gegenwart und Zukunft, persönlicher Umgang mit Zeit, Umgang mit Komplexität und Ambivalenz, Kooperation, gewaltfreie Konfliktbewältigung, (kulturelle) Selbstreflexion“ (ebd. S. 25). Auf der methodischen Ebene bedeute dies, ganzheitliche, situative Lernprozesse zu organisieren, die selbständiges, antizipatorisches und partizipatorisches Lernen ermöglichen (vgl. ebd.).

Damit macht die Schweizer Konzeption als erste im deutschsprachigen Raum deutlich, dass Globales Lernen mehr ist als eine Vernetzung und Weiterentwicklung bestehender Teilpädagogiken, nämlich „die Erweiterung des Bildungshorizontes als Folge der Globalisierung“. Vielmehr stelle es „die Zusammenhänge, Überschneidungen und gemeinsamen Grundsätze der Teilbereiche in den Mittelpunkt“ (ebd. S. 18). In Anlehnung an Wolfgang Klafki spricht Gisela Führung (1996 S. 144 f.) dementsprechend von der Notwendigkeit einer „globale[n] Perspektive als integrale[n] Bestandteil der Pädagogik“. Denn es müsse darum gehen, den Menschen zu befähigen, „sein Leben als Teil des Weltgeschehens begreifen, seinen Platz darin finden und ihn in Verantwortung für sich und die Gemeinschaft ausfüllen“ zu können. Voraussetzungen dafür seien „Bewusstheit, Verantwortung und Dialogfähigkeit“ zum selbstreflexiven und konstruktiven Umgang mit Ambivalenzen und den Sichtweisen anderer (Führung 1998, S. 7).

Hans Bühler (1996, S. 197) kommt zu dem Schluss, dass im Sinne vernetzten und holistischen Lernens für eine nachhaltige Entwicklung ein „globaler Erkenntnismodus“, die „Fähigkeit für Globalität“, ein „globaler Lernmodus“ sowie „globale Verantwortung“ als interdependente Perspektiven von Globalität für Globales Lernen konstitutiv seien. Daraus ergebe sich die pädagogische Herausforderung, Fähigkeiten zur Wahrnehmung von Globalität zu vermitteln und zu fördern. Damit es sich insbesondere im „Süden“ nicht einseitig an den Interessen der Herrschenden orientiere und bestehende Eliten privilegiere, müsse Globales Lernen „konstitutiver Teil von Grundbildung“ werden (Bühler 1996, S. 203 und 212 ff., vgl. Bühler/Datta 1998, S. 6).

Zur didaktischen Umsetzung dieser Zielsetzung fordert Jörg-Robert Schreiber (2000, S. 39) deshalb, Globales Lernen sowohl als „Unterrichtsprinzip für die schulische Bildung schlechthin“ als auch als „Unterrichtsprinzip für ein thematisch definiertes Lernfeld“ zu implementieren. Im Zentrum müssten pädagogische Bemühungen zur „Förderung von vernetztem Denken, [...] Stärkung der Persönlichkeit, Entwicklung von Einfühlungsvermögen und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel“ stehen (ebd.). Da „globale Vielfalt nicht angemessen durch die Erkundung realer Lebenswelten im Nahbereich erschlossen werden kann“, müsse Globales Lernen die neuen Medien als Lerngegenstand und als Lernmittel in seiner didaktischen Umsetzung einbeziehen (ebd. S. 41, vgl. Schreiber 2001 und Schoof-Wetzig 2001).

Ähnlich verbindet Martin Geisz (2002, S. 144 f.) folgende Grundideen zu „Konturen eines Konzepts“ Globalen Lernens: Zur Entwicklung einer Ich-Identität als mündige Bürger müsse der Umgang mit Komplexität „in einer auch durch das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen unübersichtlicher werdenden Welt“ (ebd. S. 144) erlernt werden. Westliche Lebensstile und Entwicklungsvorstellungen müssten in Frage gestellt und weltweite

ökologische, ökonomische und soziale Probleme und deren historische Ursachen thematisiert und reflektiert werden. Durch ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen solle eine globale Weltansicht vermittelt werden. Dabei ergreife es „Partei für die Menschen des Südens“ und fordere eine „Erziehung zur Empathie und Solidarität mit denen, die auf der Verliererseite der ‚Globalisierungsprozesse‘ stehen“ (ebd. S. 145, vgl. Oesselmann 2007, S. 49 und Führung/Burdorf-Schulz 2000, S. 9).

Im Sinne solch einer „Persönlichkeitsbildung“ könne Globales Lernen laut Neda Forghani-Arani (2005, S. 8) als die „Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen“ durch die Vermittlung von „Schlüsselkompetenzen für einen sinnvollen, effektiven Umgang mit den Bedingungen des globalen Zeitalters“ verstanden werden. Dazu sei es, so Renate Kock (2005, S. 33), insbesondere wichtig, einen „konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt“ zur Orientierung „an offenen und zu reflektierenden Wertvorstellungen“ zu erlernen (vgl. Seitz 2002c, S. 51).

Mit Klaus Seitz (2002a, S. 373 ff.) lassen sich schließlich fünf „Trends“ für die Entwicklung einer eigenständigen Konzeption Globalen Lernens aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zusammenfassen: Die Entterritorialisierung der Entwicklungsprobleme, die Grenzen ökonomischen Wachstums, dialogische Begegnungsarbeit, thematische Mehrdimensionalität sowie eine allgemeine Alltagswende in der Pädagogik. Wenn er auch von der Schwierigkeit spricht, Globales Lernen „auf gemeinsame Grundsätze zurückzuführen“ (Seitz 2002a, S. 366, vgl. Datta 2001, S. 64) und den Theoriediskurs in einem weiten Raum zwischen fachdidaktischen Überlegungen und der Forderung nach einem „grundlegenden Paradigmenwechsel“ im Sinne ganzheitlich, holistischen Lernens (vgl. Seitz 2002a, S. 366) verortet, versucht auch er sich an anderer Stelle an einer Integrationsformel. In Anlehnung an den britischen und angloamerikanischen Diskurs zur „global education“ hebt er die Doppeldeutung von „global“ im Sinne von weltweit und ganzheitlich hervor (vgl. ebd. sowie Forghani-Arani 2005, S. 9). So ziele Globales Lernen laut Seitz auf „die Vermittlung weltweiter Zusammenhänge und bedient sich hierzu, in methodischer Hinsicht, interdisziplinärer und ganzheitlicher Lernverfahren“ (Seitz 2002c, S. 50, vgl. Adick 2002, S. 400). Ziel sei es, Menschen in die Lage zu versetzen, „an der Gestaltung der Weltgesellschaft sachkundig und verantwortungsbewusst teilzuhaben“ (Seitz 2002c, S. 50). Dabei müssten Lernprozesse ermöglicht werden, die globale Zusammenhänge begreifbar machen, um „lokales Handeln in Einklang mit globalen Erfordernissen zu bringen“ (ebd.). Somit verstehe sich Globales Lernen zusammenfassend als „Auseinandersetzung mit globalen Fragen, als Erschließung der globalen Dimension eines jeden Bildungsgegenstandes [...], das Zusammenhänge herstellt, verschiedene Wissensbereiche integriert und eine Lernkultur pflegt, die alle menschlichen Erfahrungsdimensionen anspricht und entfaltet“. Auf diese Weise möchte es „als Wahrnehmung eines globalen Bildungsauftrags“ durch weltweite Bildungs Kooperationen zu „einer

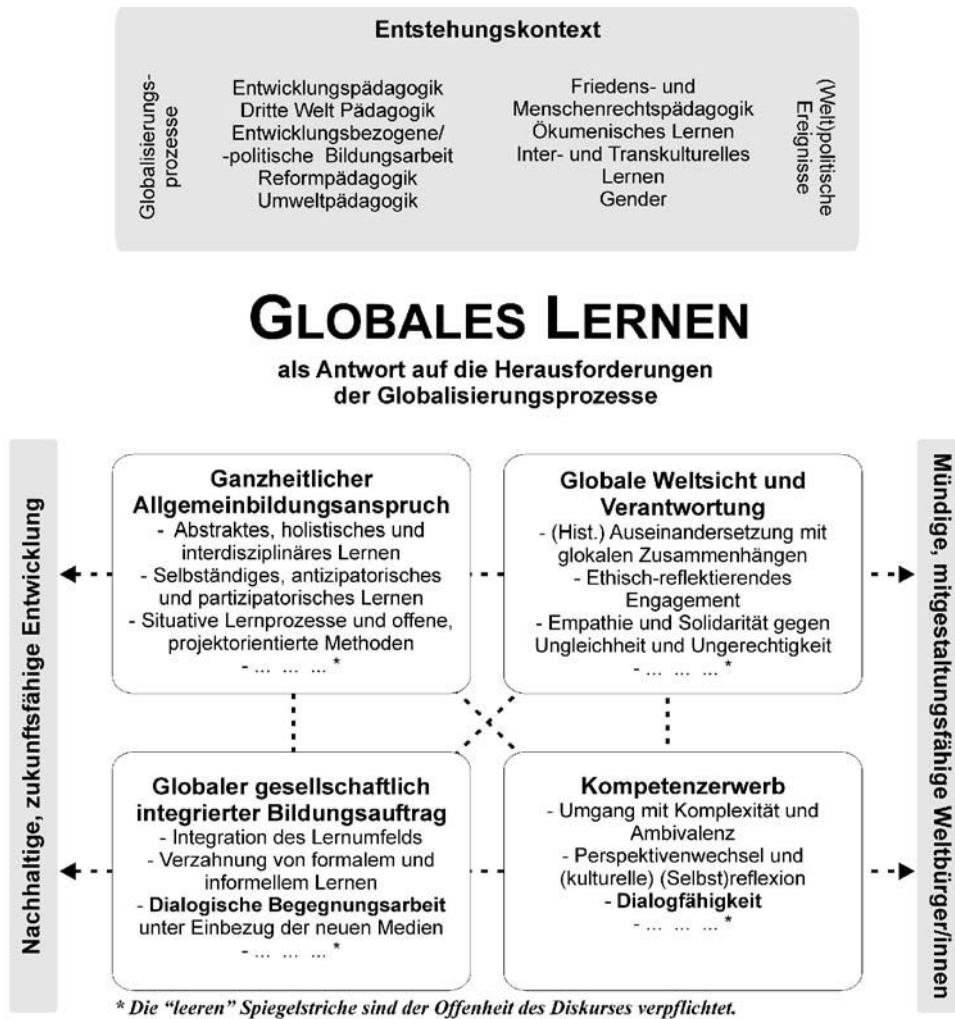
zukunftsfähigen Entwicklung der Gesellschaft“ beitragen (Seitz 2002a, S. 380, vgl. Forghani-Arani 2005, S. 5, Führung/Burdorf-Schulz 2000, S. 9).

Auch Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug (2005, S. 469) versuchen über die Benennung von Gemeinsamkeiten eine allen Ansätzen gemeinsame pädagogisch-didaktische Konzeption Globalen Lernens aufzuzeigen. Wie Klaus Seitz verstehen sie Globales Lernen über „die Beschäftigung mit der ‚Dritten Welt‘“ hinaus, da es sich „im Sinne des Nachhaltigkeitsdiskurses auf die politischen, sozialen und ökologischen Zusammenhänge zwischen so genannter ‚Dritter Welt‘ und Industrieländern des Nordens sowie auf das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in einer globalisierten Welt“ beziehe (ebd., vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 35). Durch die Vermittlung von „Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft“ (Asbrand/Scheunpflug ebd.) stelle es damit die pädagogische Antwort „auf die Herausforderungen [...] aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen“ dar (Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 469, vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, S. 5) und „die Frage nach weltweiter Gerechtigkeit“ Scheunpflug 2000, S. 319, vgl. Oesselmann 2007, S. 48).

In diesem Sinne verstehe sich Globales Lernen laut Maria Hallitzky (2005, S. 114) als eine allgemeinbildende „Global Literacy“, die auf „komplexen Formen der Wissenserweiterung, [sowie] der Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts und des (kommunikativen) Handelns“ basiere. Die dem Globalen Lernen immanente Forderung nach nachhaltiger, gerechter Entwicklung fordere über die reine Kompetenzvermittlung „einen Orientierungsrahmen ethischer Handlungskompetenzen“ (ebd. S. 73). Zur Umsetzung fordert sie auf mikrodidaktischer Ebene fächerübergreifenden Unterricht sowie eine offene Gestaltung von Lernumwelten. Makrodidaktisch sei zudem ein stärkeres gegenseitiges Engagement zwischen Schule und ihrem (kommunalen) Umfeld zur besseren Verzahnung von „informellen und formellen“ Lernprozessen notwendig (vgl. ebd. S. 124 und 126).

Aus den zurückliegenden Erörterungen lassen sich die wesentlichen Aspekte als konzeptionelle Konturen Globalen Lernens zur Veranschaulichung zu folgendem Schaubild zusammenfassen (vgl. Abb. 4, S. 61):

Abb. 4: Konzeptionelle Konturen Globalen Lernens unter Einbezug seines Entstehungskontextes



Gemäß dem Schaubild (vgl. Abb. 4, S. 61) kann Globales Lernen ganz allgemein als eine pädagogische Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierungsprozesse verstanden werden. Es hat die Zielsetzung, zu einer **nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung** beizutragen und **mündige, mitgestaltungsfähige Weltbürger** heranzubilden. Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit steht dazu der Erwerb von für das Leben in der Weltgesellschaft relevanten **Kompetenzen** sowie die Vermittlung und Förderung einer **globalen Weltsicht und globaler Verantwortung**. Konsequenterweise hat Globales Lernen einen **ganzheitlichen Allgemeinbildungsanspruch** und fordert für sich selbst einen **globalen, gesellschaftlich integrierten Bildungsauftrag** ein. Die mit ihm verbundene **dialogische Begegnungsarbeit und zu fördernde Dialogfähigkeit** unterstreichen noch einmal den, für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zentralen, Dialoganspruch Globalen Lernens.

Abschließend sei noch einmal die Bedeutung des Entstehungskontextes Globalen Lernens betont. So dürfen zum einen dessen **(welt-)gesellschaftlichen Rahmenbedingungen** nicht aus den Augen verloren gehen. Zum anderen sollen dadurch die **pädagogischen und theoretischen Traditionen** des Theoriediskurs Globalen Lernens verdeutlicht werden, auf dessen Entwicklung im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

4.4. Die Entwicklung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen

Der bereits beschriebene Gegensatz zwischen dem an Interdisziplinarität orientierten Globalen Lernen und einer eher Fachdisziplinen verpflichteten schulischen Bildungspraxis (vgl. Kapitel 4.1., S. 49) dürfte einer der Gründe dafür sein, dass sich Globales Lernen mehr aus der Praxis insbesondere entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen heraus entwickelt hat und ein Theoriediskurs erst im Nachhinein folgte (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S. 7, Seitz 2002a, S. 378, Schreiber 2000, S. 38 sowie Stadler 1994, S. 36). Anstatt jedoch auf theoretischer Ebene über themenzentrierte und fachdidaktische Ansätze hinauszukommen und Globales Lernen theoretisch zu fundieren, kommt es auf wissenschaftlicher Ebene Mitte der 1990er Jahre zu einem ein theoretischen Paradigmenstreit. Er verläuft zwischen einem auf kritischer Gesellschaftstheorie basierenden handlungstheoretischen Paradigma und einem evolutionstheoretischen Ansatz, der sich insbesondere an der Systemtheorie und dem Konstruktivismus orientiert (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 473 ff., Oliver Trisch 2005, S. 96, Lang-Wojtasik 2003, S. 25 und Treber 2001, S. 74).

Dieser Paradigmenstreit kann - und muss wohl auch - in Zusammenhang mit der Heterogenität Globalen Lernens gesehen werden. Denn der in Kapitel 4.1. (S. 48) erwähnte Verlust der bis dahin für die Entwicklungspädagogik leitenden Entwicklungstheorien und ihrer pädagogischen Implikationen führte zunächst zu theoretischer Desorientierung (vgl. Tremml 1992, S. 6 ff.). Zur Überwindung dieser Desorientierung fordern die Vertreter evolutionstheoretischer Ansätze einen „überfälligen ‚Paradigmenwechsel‘“ (Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 239, vgl. Asbrand 2002, S. 13 ff.), weil „die Entwicklungspädagogik gut dran täte, von den handlungs- und subjekttheoretischen Prämissen, die sie mit der aufklärerischen pädagogischen Tradition teilt, abzurücken“ und „den pädagogischen Zufall zu kultivieren“ (Scheunpflug/Seitz 1993b, S. 73).

Die strikte paradigmatische Trennung des Theoriediskurses Globalen Lernens muss jedoch äußerst kritisch betrachtet werden, da gerade die Heterogenität Globalen Lernens eher ein Zeichen für die „Gleichzeitigkeit von Paradigmen“ (Bühler 2000a, S. 305 ff., vgl. Welsch 1995, S. 547 f.) bzw. einen „Theoriepluralismus“ zu sein scheint (Trisch 2005, S. 17). Konsequenterweise fordert Hans Bühler bereits 1996 statt eines Paradigmenwechsels einen Perspektivenwechsel zur Überwindung paradigmatischen Determinismus' durch „inklusive Denken“ (vgl. Bühler 1996, S. 16 ff. und 47 ff.). Ähnlich argumentieren Peter Stadler (1994, S. 55), für den das „Denken in verschiedenen Paradigmen“ dem Globalen Lernen geradezu

immanent sei, und Robert Schreiber (1998, S. 15), der für ein „Systemdenken in Ergänzung zur Handlungsorientierung“ plädiert. Zur Stärkung der gesellschaftlichen Relevanz Globalen Lernens hält es schließlich auch Klaus Seitz für dringend erforderlich, „die ‚pragmatische‘ mit der ‚idealistischen‘ Variante Globalen Lernens zu verbinden“ (Seitz 2002a, S. 450).

Auf Basis dieser mehrstimmigen (Selbst-)Kritik kann daher bezweifelt werden, ob es sich beim Paradigmenstreit Globalen Lernens um eine konstruktive wissenschaftliche Auseinandersetzung handelt(e). Vor dem Hintergrund beschränkter Ressourcen und fehlender Institutionalisierung von Forschung und Lehre Globalen Lernens (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, S. 2 ff. und Oesselmann 2007, S. 47) sowie veränderter gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 4.1., S. 46 f.) ist vielmehr kritisch zu hinterfragen, ob er nicht eher einen (wissenschafts-)politischen Machtkampf für bzw. gegen die „Umstellung von einer Theorie gesellschaftlicher Entwicklung auf eine Theorie sozialer Evolution“ widerspiegelt (Scheinpflug/Seitz 1995a, S. 41). Zur theoretischen Weiterentwicklung und Fundierung Globalen Lernens konnte er zumindest kaum beitragen. Im besten Falle war er eine etwas *narzisstisch* anmutende Selbstbeschäftigung (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, S. 5).

Insgesamt lassen sich aus der Entwicklung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen zwei grundlegende Tendenzen erkennen: Eine starke Orientierung und Impulsgebung aus der Praxis heraus sowie eine teilweise äußerst theoretische Zerstrittenheit. Es ist daher nicht verwunderlich, dass der Theoriediskurs Globalen Lernens bis heute generell eine fehlende theoretische Fundierung zu beklagen hat (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, Lang-Wojtasik/Scheinpflug 2005, S. 6, Trisch 2005, S. 130 f., S. 6, Seitz 2003a, S. 87 f.), sowie schon Scheinpflug/Seitz 1995b, S. 372 und 1993b, S. 69 ff.). Eine in Anlehnung an Horst Sieberts (vgl. 2004, S. 20) Unterscheidung verschiedener pädagogischer Theorieebenen entwickelte Klassifizierung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen seit Mitte der 1990er Jahre veranschaulicht dies (vgl. Abb. 5., S. 64).

Abb. 5: Klassifizierung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen seit Mitte der 1990er Jahre

| | | |
|--|---|--|
| Philosophisch-anthropologische sowie gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens | | <i>Treml 1996, Bühler 1996, Kößler 2000, Nestvogel 2000, Adick 2000, Lenhart 2000, Bühler 2000a, Seitz 2002a, Mohrs 2005</i> |
| Bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung Globalen Lernens | Konzeptionelle Ansätze | <i>Führung 1996, Bühler 1996, Scheunpflug/Schröck 2000, Seitz 2002a, Hallitzky 2005</i> |
| | Diskussionsbeiträge (auch verwandter päd. Disziplinen) | <i>Dauber 1997, Führung 1997, Treml 1998 und 2001, Bühler 2000b, Asbrand 2002 und 2005, Lohrenscheit 2004, Schreiber 2005</i> |
| Makrodidaktische Implementierung und mikrodidaktische Umsetzung | | <i>Fountain 1996, Führung 1996 u. 1998, Schmitt 1997, Treber/Burggraf/Neider 1997, Dauber u.a. 1998, Wizemann 1998, Toepfer 1999, Scheunpflug/Schröck 2000, Selby/Rathenow 2003*, Schreiber 2001, Geisz/Melcher 2002, Adick 2002, Dürste/Fenner/Hinzen 2003, Asbrand 2003 u. 2005, Klemm 2005, Oesselmann 2007</i> |

** Hierbei handelt es sich um die Implementierung eines in seinen theoretischen Grundlagen in den USA, Kanada und Großbritannien entstandenen Ansatzes in Deutschland (vgl. Selby/Rathenow 2003, S. 9 f., Rathenow 2000, S. 328, Selby 2000 und bereits Rathenow 1993, S. 61).*

Um Sieberts Unterscheidung für die Darstellung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen zu spezifizieren, sind seine Ebenen „Wissenschafts- und Erkenntnistheorie“, „Gesellschaftstheorie“ und „Anthropologie“ zu einer Ebene „Philosophisch-anthropologische sowie gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens“ zusammengefasst. Dies gilt ebenso für seine makro- und seine mikrodidaktische Ebene. Auf Sieberts Ebene der „Bildungs- und Lerntheorie“ wird aufgrund des unterschiedlichen Grades an theoretisch-konzeptioneller Breite und Fundierung der Beiträge hingegen zwischen „Diskussionsbeiträgen“ und „Konzeptionellen Ansätzen“ unterschieden werden - in Anlehnung an Hans Bühler (1996, S. 12) soll nicht von abgeschlossenen Konzeptionen gesprochen werden. Die Zuordnung der Publikationen zu den verschiedenen Ebenen erfolgte entsprechend ihrer tendenziellen Schwerpunktsetzung. Wie einige doppelte Aufführungen zeigen, ist eine genaue Zuordnung natürlich nicht immer möglich. Es handelt sich schließlich auch bei dieser Klassifizierung lediglich wieder um eine idealtypische Darstellung zur theoretischen Abstraktion, die aber kaum eine vollkommen reale Abbildung der Wirklichkeit erreichen kann. Sie verdeutlicht aber in jedem Fall den Mangel an Beiträgen zu theoretischen Grundlagen und fundierter bildungs- und lerntheoretischer Konzeptualisierung Globalen Lernens. So besteht der Diskurs vorwiegend aus unterrichts- bzw. fachdidaktischen Publikationen, Praxisberichten und -reflexionen sowie Beiträgen, die sich aus der Perspektive verwandter Pädagogiken mit dem Globalen Lernen beschäftigen (z. B. Friedens- und Menschenrechtspädagogik).

Diese fehlende theoretisch-konzeptionelle Fundierung Globalen Lernens wirft aber schließlich die kritische Frage auf, inwiefern Globales Lernen wirklich eine „Reaktion der Pädagogik auf die Entwicklungsstatsache der Gesellschaft“ (Treml 1983, S. 6) darstellen kann. Oder war und ist es

vielleicht nur ein „Reflex auf die politischen Intentionen [... von] Bezugsgruppen, auf spektakuläre Ereignisse in der Weltpolitik oder auf modische Konjunkturen in anderen Sozialwissenschaften“ (Scheunpflug/Seitz 1993b, S. 70, vgl. ebd. 1995b, S. 372)? Also eine „Verlegenheitsformel“ (Seitz 2003a, S. 96, vgl. Scheunpflug/Seitz 1995b, S. 372) auf die „inflationäre[] Verwendung“ des Globalisierungsbegriffs in wissenschaftlichen und vor allem öffentlichen Debatten seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (Schreiber 2000, S. 38, vgl. Seitz 2002a, S. 8 und S. 50 f. und Nestvogel 2002, S. 38), weil sich der Begriff „Entwicklungspädagogik“ nicht durchsetzen konnte (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 14)? Schließlich forderten Scheunpflug und Seitz (vgl. 1993b, S. 73, Hervorhebungen M. A.) selbst, dass die Entwicklungspädagogik die „**Sprache**“ anderer sozialer Systeme wie „**Wirtschaft und Politik**“ finden müsse, um wieder gesellschaftsrelevant zu werden. Insofern lässt sich - gerade aus systemtheoretischer Perspektive - fragen, ob Globales Lernen als Überwindung der (Finanz-)Krise der Entwicklungspädagogik nicht mehr eine pragmatische Anpassungsleistung an veränderte gesellschaftspolitische und (bildungs-)ökonomische Rahmenbedingungen darstellt und weniger Konsequenz einer erziehungswissenschaftlichen Debatte ist (vgl. Seitz, 2002a, S. 450 und Scheunpflug 2001a, S. 16). So wird beispielsweise die wohl politisch sehr opportune Übernahme des Kompetenzbegriffs aus den Diskursen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und internationalen Schulvergleichsstudien von theoretischer Kritik am Kompetenzbegriff entkoppelt (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S. 7). In diesem Zusammenhang bekommt aber die von einigen Autoren vertretene Beliebigkeit zwischen „Globalem Lernen“ und der bildungspolitisch höher im Kurs stehenden „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (vgl. Scheunpflug 2000, S. 320 und Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 36) eine gewisse wissenschaftliche Selbstironie. Das wirft letztendlich die Frage auf, inwiefern sich Globales Lernen (und ebenso Bildung für nachhaltige Entwicklung) dann noch als eine gesellschaftliche und theoretische Notwendigkeit legitimieren kann, um nicht einfach nur als ein begriffliches Dach für die Überlebensstrategie heimatlos gewordener (Projekt-)Aktivisten zu dienen (vgl. Seitz 1996, S. 109 und Kößler/Melber 2002, S. 151)?

Zumindest erscheint Skepsis daran angebracht, wie ausschließlich Globales Lernen nicht nur von Annette Scheunpflug und Klaus Seitz als eine der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit immanente Weiterentwicklung derselben hergeleitet wird (vgl. Seitz 2002c, S. 50 und 52, Scheunpflug 2001b, S. 22, Schreiber 2000, S. 38 und Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 36 und 40). Denn dadurch wird zu wenig auf äußere Faktoren eingegangen wie z.B. den wachsenden politischen Einfluss von Massenmedien (vgl. Datta 1998) und multinationalen Konzernen und politische Machtwechsel mit ihren gesellschaftspolitischen Konsequenzen in mehreren reichen Industrienationen, eben u.a. 1982 in Deutschland. Das macht deutlich, dass die evolutionstheoretische Perspektive der Studie von Scheunpflug und Seitz aus dem Jahr 1995 zur historischen (Er-)Klärung und Legitimierung des Globalen Lernens sicherlich eine interessante Erweiterung bietet (vgl. Bühler 2000a, S. 309). Sie bedarf jedoch dringend der

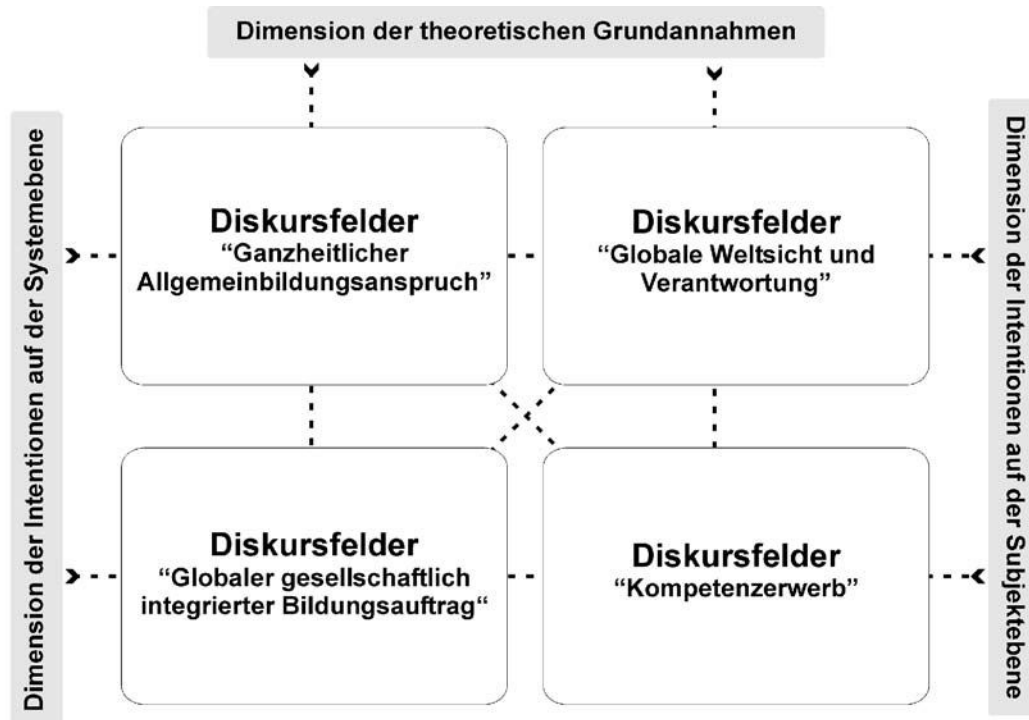
Ergänzung, weil sie insbesondere „Aspekte wie Macht und Gender“ ausblendet (vgl. Trisch 2005, S. 130 f. und Seitz 2002a, S. 440). Der aufgezeigte Dialoganspruch fordert den Theoriediskurs zum Globalen Lernen aber geradezu auf, sich mit dementsprechenden Fragestellungen und Problemen auseinander zu setzen. Da es „leichter [zu sein scheint, M. A.], aktionistisch zu sein, als [...] einen [wirklichen, M. A.] Dialog zu führen“ (Freire 1995 zitiert in Hartkemeyer 1998, S. 146), ist beispielsweise zu klären, inwiefern der Dialog im Globalen Lernen den o.a. Eigeninteressen untergeordnet oder gar zum Objekt derselben gemacht wird.

4.5. Die bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung Globalen Lernens hinsichtlich ihrer Implikationen für den Dialog

Für eine tiefergehende Analyse der bildungs- und lerntheoretischen Konzeptualisierung Globalen Lernens hinsichtlich ihrer Implikationen für den Dialog ist es vorab notwendig, von der Ebene konkreter konzeptioneller Begrifflichkeiten Globalen Lernens (vgl. Kapitel 4.3., S. 61, Abb. 4) auf eine analytische Begriffsebene zu abstrahieren. Dazu wird davon ausgegangen, dass auch Globales Lernen pädagogisches Handeln „an der Grenze zwischen Gesellschaft und Individuum“ ist (Seitz 2002a, S. 386, vgl. Bühler 1996, S. 152) und insbesondere in Schule „als Personalisations-, Sozialisations- und Qualifikationsinstanz [...] objektiv-sachliche, subjektiv-individuelle und gesellschaftliche Aufgaben zu verrichten“ hat (Hallitzky 2005, S. 74). Aus dieser **ersten erziehungswissenschaftlichen Prämisse** ergeben sich die **zwei intentionalen Dimensionen** bildungs- und lerntheoretischer Konzeptualisierung Globalen Lernens (vgl. Abb. 6, S. 67).

Wie sich in den Ausführungen zur Entstehung und Entwicklung Globalen Lernens und seines Theoriediskurses gezeigt hat, basiert die daraus notwendig werdende „pädagogische Übersetzung“ (welt-)gesellschaftlicher Anforderungen zwar auch, jedoch nicht allein auf der Beschreibung und Analyse weltgesellschaftlicher Zustände (vgl. Seitz 2002a, S. 386). Als ebenso bedeutsam müssen die erörterten pädagogischen Traditionen und Bezugstheorien Globalen Lernens mit ihren impliziten Menschen- und Weltbildern eingeschätzt werden. Damit gilt für die Analyse eine **zweite erziehungswissenschaftliche Prämisse**, dass nämlich wissenschaftstheoretische, philosophisch-anthropologische sowie erziehungs- und sozialwissenschaftliche Grundannahmen einen interdependenten Einfluss auf diese „Übersetzungsprozesse“ haben (vgl. Hallitzky 2005, S. 98 und Trisch 2005, S. 133). Daraus ergibt sich die **Dimension der theoretischen Grundannahmen** bildungs- und lerntheoretischer Konzeptualisierung Globalen Lernens (vgl. Abb. 6, S. 67)

Abb. 6: Ambivalente Diskursfelder in der bildungs- und lerntheoretischen Konzeptualisierung Globalen Lernens



Aus dieser dreidimensionalen Eingebundenheit ergeben sich für die bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung analog den konzeptionellen Konturen Globalen Lernens (vgl. Abb. 4, S. 61) ambivalente Diskursfelder (vgl. Abbildung 6, S. 68). Sie stehen in vielfältigen Interdependenzen zueinander sowie zu den drei Diskursdimensionen, was nicht nur eine eindeutige theoretische Definition Globalen Lernens verhindert. Es ist darüber hinaus kaum möglich, seine zentralen Begrifflichkeiten wie „Kompetenz“ oder „Dialog“ definieren zu können. Deshalb scheint eine paradigmatische Zuordnung der verschiedenen Theoriebeiträge Globalen Lernens wie bei Asbrand/Scheunpflug (2005, S. 473 ff.) wenig hilfreich (vgl. Bühler 2000a, S. 306, Fußnote Nr. 5). Gerade vor dem Hintergrund des angestrebten Dialogs mit brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaftlern soll statt dieses deterministischen Vorgehens die theoretische Ambivalenz des Diskurses zum Globalen Lernen durch Inklusion heuristisch und konstruktiv genutzt werden (vgl. Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 132 und Schöfthaler 2000, S. 19). Damit die Ergebnisse dieser heuristischen Suche nach für den Dialog relevanten Aussagen in den Diskursfeldern Globalen Lernens für eine fundierte theoretische Weiterentwicklung des Dialogs im Globalen Lernen genutzt werden können, müssen sie anschließbar sein an den für diese Arbeit entwickelten methodologischen sowie sozial- und erziehungswissenschaftlichen Rahmen für den Dialog (vgl. Kapitel 3.3., S. 38 ff.). Im Sinne eines solchen deduktiv-induktiv, inhaltsanalytischen Vorgehens erschließt sich damit folgende offene Leitfrage:

- Welche Funktionen und Ziele ergeben sich in der bildungs- und lerntheoretischen Konzeptualisierung Globalen Lernens aus ihren Intentionen auf der Subjekt- und Systemebene sowie den ihnen unterlegten theoretischen Grundannahmen für den Dialog?

Nun ist es notwendig, die sich aus der theoretischen Ambivalenz des Diskurses ergebende Komplexität von Dialogzielen und -funktionen zu strukturieren, um die Diskussion der Analyseergebnisse und ihre spätere theoretische Weiterentwicklung durch die empirischen Ergebnisse zu ermöglichen (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 41 und Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 138). Dementsprechend sollen in einem ersten Schritt idealtypische Dialogmuster Globalen Lernens beschrieben werden, mit denen dieses Kapitel schließt.

Im nächsten Kapitel sollen dann die in ihnen enthaltenden grundlegenden theoretisch-konzeptionellen Ambivalenzen des Dialogs im Globalen Lernen als Ausgangspunkt für die theoretische Weiterentwicklung begrifflich konkretisiert und systematisiert werden. Aufgrund der im voran gegangenen Kapitel angedeuteten interdependenten Problematiken eines theoretisch nur unzureichend überwundenen unreflektierten pädagogischen Pragmatismus' und eines Defizits an theoretischem Dialog wird sich daraufhin in der abschließenden *„Zwischenbilanz“* zudem mit den sich daraus ergebenden Rollenzuschreibungen und Partizipationsmöglichkeiten für die *„Partner im Süden“* auseinander gesetzt werden müssen. Denn ohne solch eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung würde Globales Lernen als *„Kind westlichen Denkens“* (Hallitzky 2005, S. 79) nur eine *„pädagogische Begleitmusik zur Durchsetzung der Herrschaft des kapitalistischen Weltmarkts“* bleiben können (Dauber 1997, S. 174). Aufgrund seines eigenen Dialogdefizits (vgl. Kapitel 2.1., S. 22 f.) gilt dies um so mehr wegen der und für die Entwicklung seines Theoriediskurses selbst.

4.5.1. Dialog zur Identitätsbildung und Vermittlung individueller Handlungskompetenzen in der Weltgesellschaft

Indem der Dialog (kulturelle) Differenzerfahrung und Perspektivenwechsel ermögliche, könne er zu einer identitätsstiftenden Persönlichkeitsentwicklung sowie zum Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit der Komplexität in der Weltgesellschaft beitragen. Dabei werde davon ausgegangen, dass im Dialog durch *„das irritierende Moment“* des *„Fremden“* (Führung 1997, S. 9) eine (kulturelle) Selbstreflexion ausgelöst werden könne, die es gilt, pädagogisch fruchtbar zu machen (vgl. Scheunpflug 2000, S. 325). Denn diese Selbstreflexion als *„dialogische Entschlüsselung der dialektischen Verschränkung des 'Eigenen im Fremden' und des 'Fremden im Eigenen'“* (Dauber 1998a, S. 55, vgl. Scheunpflug 1997, S. 54) ermögliche Lernprozesse im Sinne eines *„kritischen Verstehens“* von Differenzerfahrungen (Tremml 2001, S. 75). Diese *„reflexive[] Wendung auf [...] das eigene Ich mit seinen vorgängigen Beobachtungs- und*

Bewertungskategorien“ (Tremel 2000, S. 23) könne dazu beitragen, „die [eigenen] idealisierenden oder abwehrenden Bilder als [... eigene] Konstrukte an[zu]nehmen“ (Führung 1997, S. 10). Weil dadurch der Andere „wie selbstverständlich das Alter Ego“ werden könne (Tremel 2001, S. 68), helfe der Dialog damit, eigene Unsicherheiten und Vorurteile durch den Aufbau personaler Kompetenzen abzubauen. Diese würden „sich in Selbstvertrauen, im Aufbau von Werthaltungen, im Üben von Toleranz, in Identifikation und Engagement oder Empathiefähigkeiten“ zeigen (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 18). Dieses Erlernen eines Umgangs mit Vertrautheit und Fremdheit beziehe sich sowohl auf „innergesellschaftliche Heterogenität“ als auch auf „soziale[] Beziehungen unter Abwesenden“ (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 42).

Die sich in diesen Lernprozessen vollziehende „Feststellung von Verschiedenheit“ (Führung 1997, S. 10) schaffe darüber hinaus überhaupt „erst die Voraussetzung, um andere(s) zu erkennen, also in einen Dialog zu treten“ (Führung 1997, S. 10). Durch die damit stattfindende Selbstkonfrontation könne im Dialog das „Aushalten von Unsicherheiten“ gelernt (Scheunpflug 1997, S. 45) und neue Erfahrungen ermöglicht werden (vgl. Führung 1997, S. 9). Damit fördere er nicht nur Selbsterkennung und Selbstsicherheit, sondern auch Selbstentwicklung durch das Lernen von anderen Kulturen (vgl. Tremel 2001, S. 74 und Führung 1997, S. 9 und 2001, S. 50). Dieses Lernen (in) der „*eigene[n] Welt* als Teil der *Einen Welt*“ (Dauber 1997, S. 171, Hervorhebungen im Original) sei schließlich eine Grundvoraussetzung für das Verstehen und Begreifen der ambivalenten und komplexen Weltgesellschaft (vgl. Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 132 und Führung 2001, S. 52). Durch das in diesen Lernprozessen erworbene „Wissen über unterschiedliche Lebensstile, Kulturen und Religionen“ (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 42) würden eigene (kulturelle) Handlungsorientierungen reflektiert und im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung „an die Herausforderungen der Weltgesellschaft anschlussfähig [ge]macht“ werden können (Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 136 ff., vgl. Scheunpflug/Schröck 2000, S. 8 f.). In diesen Sinne müsse im Dialog mit anderen Kulturkreisen vor allem inklusives Denken eines „sowohl als auch“ erlernt werden (Bühler 1996, S. 30 und 152). Dazu gehöre, sowohl „den eigenen Handlungsspielraum realistisch einschätzen zu können“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 8 f., vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 41) als auch „nicht bei der Problemsicht stehen zu bleiben, sondern positive Aspekte mit einzubeziehen“ (Hallitzky 2005, S. 112).

4.5.2. Dialog zur Vermittlung sozialer und kommunikativer Kompetenzen zur gemeinsamen Gestaltung nachhaltiger Lebensperspektiven in der Weltgesellschaft

Über die Förderung identitätsstiftender Persönlichkeitsentwicklung und den Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit der Komplexität hinaus könne der Dialog aber ebenso den Erwerb sozialer Kompetenzen fördern. Im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung betone Globales Lernen dabei „vor allem die Perspektive internationaler Gerechtigkeit“ und werde „die

Notwendigkeit von und Befähigung zur Solidarität als unabdingbar angesehen“ (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 38). Internationaler Bildungsdialog könne und müsse daher „ausgehend von gemeinsamen Erkenntnis- und Lernprozessen zur Humanisierung der Welt“ beitragen, indem er „die Frage, was denn zur Humanisierung unserer Einen Welt tatsächlich beiträgt, anhand unterschiedlicher Detailprobleme“ in sein Zentrum stelle (Scheunpflug 1997, S. 49). Denn die damit verbundenen Themen und Probleme seien „je nach Zeit- und Kulturkontext unterschiedlich“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 16). Deshalb stünde im Dialog weniger das Erkennen von Differenzen im Vordergrund, sondern die dialogische Entwicklung „gemeinsame[r] Perspektiven“ für eigenes Handeln (Scheunpflug 1997, S. 49, vgl. Dauber 1997, S. 172 und Seitz 2002a, S. 460). Das bedeute aber in erster Linie lernen, offen zu sein für „eine[] intensivere[] Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Wurzeln der eigenen Identität, ohne diese jedoch von vornherein für überlegen oder höherwertig zu halten“ (Dauber 1998a, S. 54).

Um individuelle Handlungsfähigkeit zu fördern, müssten dazu „gemeinsame Sinnräume“ geschaffen und gleichzeitig angeregt werden, „diese Sinnräume zu überschreiten und über Verständigungsprozesse neue Sinnkonstrukte über den vertrauten Bedeutungsraum hinaus zu erschließen“ (Hallitzky 2005, S. 111, vgl. Führung 1996, S. 10). Da aber der „Anspruch der Tradierung von Werten [...] das harmonistische Ziel eines universalen Wertekonsensus aus[schließt]“, ergebe sich ein „zusammenhaltende[s] Band demokratischer Werte [...] durch die zivile Austragung von Konflikten und das Aushalten von Differenzen und Widersprüchen“ (Hallitzky 2005, S. 105 f.). Damit deute sich die Notwendigkeit an, im Rahmen Globalen Lernens neben personalen Kompetenzen zur Identitätsfindung sozial-kommunikative Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Hallitzky 2005, S. 106).

Insbesondere im Rahmen internationaler Jugendarbeit müssten sich solche Dialogprozesse allerdings eng an der Lebenswirklichkeit der Beteiligten orientieren. Das heiße, dass „im Mittelpunkt der Begegnungen [...] nicht 'übergreifende' (aus eurozentrischer Sicht formulierte) Themen [stehen], sondern 'untergreifende' menschliche Erfahrungen“. Denn „ihre alltäglichen Konfliktsituationen sind [...] in der Ersten und Dritten Welt strukturell vergleichbar und in der interkulturellen Zusammenarbeit bearbeitbar“ (Dauber 1998a, S. 48 f.). In diesem Sinne könne gerade der Dialog Bewusstsein schaffen für „kulturübergreifende Grundthemen“ wie Freude, Eros oder die Frage nach dem Sinn des Lebens. Ihre kommunikative Bearbeitung stelle „eine Quelle für gegenseitige Bereicherung dar, indem es an denselben existentiellen und menschlichen Grundfragen zu einem Austausch über alternative Antworten kommen kann“ (Führung 1997, S. 10). Dazu sei es notwendig, sich im Dialog „mit der eigenen Erfahrungswelt handelnd und denkend auseinander zu setzen“ und zwar in der Art, dass durch „kritische Bewusstmachung der Wirklichkeit“ auch aus historischer Perspektive die „Entschlüsselung der eigenen Wirklichkeit“ ermöglicht werde (Dauber 1997, S. 171). Damit könne der Dialog dazu

beitragen, „eine vieldeutige komplexe Welt aus verschiedenen Perspektiven sehen zu lernen und mit entsprechenden Differenzerfahrungen konstruktiv umzugehen“ (Seitz 2002a, S. 460). Diese Bewusstseinsprozesse würden schließlich als Voraussetzung „einer kritischen Bewertung und Veränderung des eigenen Lebenskontextes“ gelten (Dauber 1997, S. 174) und damit ermöglichen, für „globale Wahrnehmung zu sensibilisieren und mögliche Folgen unseres Handelns in den für ein nachhaltiges Zusammenleben relevanten Bereichen der Ökonomie, der Ökologie und des Sozialen zu antizipieren“ (Hallitzky 2005, S. 111).

Zur Vermittlung einer solchen „Fähigkeit zur transkulturellen Verständigung“ (Seitz 2002a, S. 460) dürfe allerdings nicht beim Lernen von „Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren“ stehen geblieben werden. Gleichsam müsse „das Einüben einer differenzierten Sprache und das Erlernen eines sensiblen Umgangs mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachfähigkeiten“ sowie der „Umgang mit Nichtverstehen, Offenheit zu Nachfragen sowie Sensibilität für unterschiedliche Körpersprachen“ elementarer Lerngegenstand sein (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 17 f.).

4.5.3. Dialog als individuell-emanzipatorischer und (welt-)gesellschaftlicher Transformationsprozess

Die o.a. durch den Dialog ausgelösten „kulturreflexiven“ Lern- und Handlungsprozesse müssten sich nun allerdings nicht auf die Ebene des Individuums beschränken (Führung 1996, S. 10). Weil wir „in der personalen und sozialen Dimension Teil gesellschaftlicher Systeme“ seien, entstünden in solchen Dialogprozessen gleichzeitig „Fragen der Möglichkeit für eine Neugestaltung politischer und persönlicher Beziehungen“ (Führung 1997, S. 12, vgl. Oesselmann 2007, S. 50 f.). Es bestehe jedoch nicht nur eine Interdependenz zwischen der notwendigen „Anschlussfähigkeit individueller Kompetenzen und Lebensperspektiven an die Erfordernisse globalisierter Funktionssysteme“ und einer Entfaltung „des Eigensinns des Subjektes“ (Seitz 2002a, S. 451). Gleichzeitig stünden diese interdependenten System- und Subjektbedürfnisse gleichsam in Spannungsfeldern zwischen „stabilisierender Bewahrung und kreativer Neuorientierung“ (Hallitzky 2005, S. 105). Doch gerade im (interkulturellen) Dialog trüge diese dynamische Spannung des „persönlichen Transformationsprozess[es] zwischen Abgrenzung und Anpassung [...] ein emanzipatorisches Potential in sich“, weil er dazu führe, in der „Konfrontation mit anderen Denk- und Handlungsperspektiven [...] eigene[] Lebensbedingungen und Rollenzuschreibungen unter vorgegebenen historischen und politischen Strukturen [zu] hinterfragen“ (Führung 1996, S. 10, vgl. Bühler 1996, S. 152 f.). Die individuelle Emanzipation könne daher im Dialog durch das „Aushandeln von gemeinsamen Lebensformen in Akzeptanz von Verschiedenheit“ zur Transformation neuer Wirklichkeiten insbesondere bezüglich eines „gleichberechtigten Umgangs mit kultureller Vielfalt“ beitragen (Führung 1996, S. 3, vgl. Seitz 2002c, S. 51 und Hallitzky 2005, S. 98).

Die Forderung nach kultureller Gleichberechtigung impliziere gleichzeitig eine Kritik an „ethnozentrische[m] Dominanzdenken und hegemoniale[n] Bestrebungen“ (Seitz 2002c, S. 51, vgl. Führung 1996, S. 8 und 10) und somit ebenfalls an universalistischen Bestrebungen einer weltweit gleichgeschalteten Bildungskonzeption. Deshalb müsse Globales Lernen vor allem auf (pädagogischer) Kommunikation basieren (vgl. Hallitzky 2005, S. 106), um „gemeinsam diejenigen Elemente aus dem jeweiligen kulturellen Erbe zu identifizieren, die geeignet erscheinen, den 'eigenen' kulturellen Beitrag zur 'Geschichte der Menschheit' zu verdeutlichen“ (Dauber 1997, S. 172). Im Rahmen solcher Dialogprozesse müsse es aber auch darum gehen, „die Spannung lokaler und globaler Differenzen [zu] relativier[en]“. Dies erfordere einen „transkulturell erarbeiteten Rahmen globaler Bildung“ zur „regionale[n] Umsetzung universaler Ansprüche“ (Hallitzky 2005, S. 76 f., vgl. Seitz 2002a, S. 386). Dazu seien sich ergänzende „Bottom-up und Top-Down-Prozesse“ zu initiieren, die „globale Bildung in der permanenten demokratischen Auseinandersetzung [...] fortlaufend neu [...] konkretisieren“ (Hallitzky 2005, S. 80) und sich an den konkreten Lebensverhältnissen der Menschen orientieren. Dabei müsse durch eine „Verschränkung von Theorie und Praxis“ „einerseits die ethische Fundierung und andererseits de[r] visionäre[] Charakter globalen Lernens“ gewährleistet werden. Damit nehme die kommunikative „Auseinandersetzung mit und über ‚Welt‘ die demokratischen Visionen globaler Bildung antizipativ vorweg[...]“ (Hallitzky 2005, S. 107). In diesem Sinne verstehe sich Globales Lernen schließlich selbst als „Teil eines globalen pädagogischen Programms und Teil einer weltweiten sozialen Bewegung“ (Seitz 2002a, S. 385), die darauf ziele, „sozioökonomische Disparitäten, die auf struktureller Ungerechtigkeit beruhen, zu überwinden“ (Seitz 2002a, S. 386, vgl. Oesselmann 2007, S. 50).

Damit müsse jedoch auch davon ausgegangen werden, dass „die einseitig instrumentellem Denken und wissenschaftlich-technischem Fortschritt verpflichtete Lebensweise des Westens kein Modell für die ganze Welt sein“ könne (Dauber 1998a, S. 55). Aus diesem Grund fordert Hans Bühler (1996, S. 25) einen Perspektivenwechsel, der weit über individuelle Verhaltensänderungen hinaus geht. Zum Zwecke einer nachhaltigen Entwicklung sei vielmehr grundlegendes neues Denken notwendig, z. B. dadurch, „dass der in der Tradition des Abendlandes übl(ich)e Anthropozentrismus ersetzt wird durch ein Balancemodell, bei dem innerer und äußerer Friede mit der gesamten Kreatur entscheidend ist“. Zu dieser Balance könne eine Erziehung zur Bescheidenheit „als Sinndimension“ beitragen, wenn sie „in einem inklusiven Verhältnis mit Solidarität steh[t], die ungerechte Beschränktheit bekämpft“ (Bühler 1997, S. 154). Daraus ergäben sich schließlich Möglichkeiten individueller Befreiung sowie „zur Überwindung des Status quo“ (ebd. S. 155). Ebenso könnten Verständigung und Austausch zum Lernen von Kulturen des Widerstands bis hin zur Erweiterung des europäischen Rationalismus beitragen (vgl. Bühler 1996, S. 159 und Führung 1997, S. 11). In diesem Sinne eines inklusiven und utopischen Denkens müsse gelernt werden, „die Welt nicht nur als Schicksal, sondern als Aufgabe zu verstehen“ (Bühler 1996, S. 171). Weil „eine nachhaltige,

zukunftsfähige Entwicklung als Ziel wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Handelns [...] unter dem fundamentalen Parameter der Gerechtigkeit“ stehe (Hallitzky 2005, S. 80, vgl. Seitz 2002a, S. 386), komme Globales Lernen jedoch nicht ohne „Parteilichkeit“ aus (Bühler 1996, S. 33, Fußnote 36, vgl. S. 45, und S. 261). Das gelte insbesondere gegen eine Ökonomisierung von Bildung (vgl. Seitz 2002c, S. 56).

4.5.4. Dialog als Metakommunikation über weltbürgerliche Ethik und nachhaltige Entwicklung in transkulturellen Netzwerken

Über die bisher konkreten eher handlungsorientierten Inhalte und Zielsetzungen hinaus könne und müsse der Dialog ebenso auf einer Metaebene geführt werden, weil „jede soziale Kommunikation unter Weltgesellschaftsbedingungen [...] in globale Strukturen und Zusammenhänge verflochten [ist], die sich der unmittelbaren Erfahrung entziehen“ (Seitz 2002a, S. 458). Indem die bereits mehrfach angesprochenen Spannungsverhältnisse und Interdependenzen zwischen Subjekt und System sowie des Ichs mit dem Anderen (vgl. Hallitzky 2005, S. 101 und 105) im Rahmen „der Reflexion der kulturellen und sozialen Herkunft“ thematisiert werden (Führung 1996, S. 14), könnten über die eigene Identitätssuche hinaus „neue Ebenen der Kommunikation mit dem Anderen“ erschlossen werden (Führung 1996, S. 4). Damit rücke die gegenseitige Bewusstmachung der „Konkretisierung von Unterdrückungs- und Dominanzstrukturen in der eigenen Person und Umgebung“ ins Zentrum des Dialogs (Führung 1997, S. 11). Dadurch verändere die Förderung von „Sensibilität für verschiedene Wahrnehmungen des Selbst“ (Hallitzky 2005, S. 103) durch den Dialog als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel dann nicht mehr nur die „Konstruktion des Bildes von sich selbst“ (Hallitzky 2005, S. 101), sondern rege auch zum „Nachdenken über Grundlagen von Gesellschaft und Kultur“ an (Scheunpflug 2000, S. 325, vgl. Bühler 1996, S. 155).

Für diese kommunikativen Reflexions- und Bewusstseinsprozesse könne davon ausgegangen werden, dass sich in den interdependenten Spannungsverhältnissen (welt-)gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse „ein normativ fundiertes Verständnis von Ganzheit [...] aus der systemischen Einbindung des Humanen in globale Kontexte“ begründe. Damit bekomme „in der personalen Orientierung [...] die soziale Dimension“ eine herausragende Bedeutung (Hallitzky 2005, S. 100). Aufgrund eines „Missverhältnis[s] zwischen globaler Systemintegration und partikularer Sozialintegration“ bedürfe die Weltgesellschaft deshalb „in ihrer pädagogischen Rekonstruktion eines menschlichen Antlitzes, um tatsächlich als umfassendster sozialer Zusammenhang wahrgenommen und beachtet werden zu können, der für die eigene Handlungsorientierung relevant ist“ (Seitz 2002a, S. 461 f.). Dies erfordere wiederum eine kritische Metakommunikation über „Strukturen der Machtzuschreibung und -verteilung“ sowie über „die (bildungspolitischen) Voraussetzungen einer symmetrischen Kommunikation [...], die ein faires Aushandeln von Interessenskonflikten erst ermöglichen. (Hallitzky 2005, S. 111).

Die didaktische Umsetzung dieser pädagogischen Zielsetzungen könne nun allerdings nicht einfach auf „eine[r] Gegenüberstellung von ‚global‘ und ‚lokal‘“ basieren, weil diese Dichotomie „in der Realität so nicht gegeben ist“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 16, vgl. Führung/Zahn 2000, S. 46 sowie Seitz 2002a, S. 384 und 458). Die Abstraktheit der aus den o.a. systemischen Überlegungen resultierenden ethischen Maßstäbe weltbürgerlichen Handelns erfordere dementsprechend über ganzheitliche Lernformen hinaus „die Einbindung „abstrakte[r] Lernprozesse über Reflexion und Gespräche“ (Scheunpflug 1997, S. 50, vgl. Seitz 2002a, S. 383). Denn kognitiv-reflexives Lernen könne „als sprachliche Auseinandersetzung mit den eigenen kulturell bedingten Weltbildzentrismen und den soziobiologisch erklärbaren Grenzen unserer (emotionalen und kognitiven) Wahrnehmungskapazitäten eine Brücke [...] zwischen individuellen und universalen Verantwortlichkeiten ebenso wie in der Verknüpfung von einzelnen Elementen komplexer Informationen und der Vermittlung zwischen Wissen und handlungsleitenden Einstellungen“ einnehmen (Hallitzky 2005, S. 124).

Vor diesem Hintergrund müsse Globales Lernen internationale Netzwerke schaffen, weil diese besonders gut dazu geeignet seien, „als Integrationsbrücken in einer hochkomplexen sozialen Welt, die von struktureller Fremdheit geprägt ist“, zu fungieren (Seitz 2002a, S. 462). So könnten solche Netzwerke u.a. zur „Erprobung meta- oder transkultureller Lernformen, in denen feldabhängiges und feldunabhängiges Denken unterschieden und trainiert werden kann“, dienen (Dauber 1998a, S. 56, vgl. Scheunpflug 1997, S. 50).

4.6. Grundlegende theoretisch-konzeptionelle Ambivalenzen für den Dialog im Globalen Lernen

Aus den zurückliegenden Beschreibungen der idealtypischen Dialogmuster lassen sich nunmehr die intentionalen Dimensionen der theoretischen Ambivalenzen Globalen Lernens (vgl. Abb. 6, S. 67 und Abb. 4, S. 61) begrifflich konkretisieren. Auf der einen Seite stehen die Forderungen nach Vermittlung von Handlungskompetenzen zur individuellen Bewältigung der weltgesellschaftlichen Herausforderungen durch eigene nachhaltige Lebensperspektiven (vgl. Kapitel 4.5.1., S. 68 f. und 4.5.2., S. 69 ff.). Ihnen steht auf der anderen Seite der Anspruch nach grundlegender individueller Emanzipation und (welt-)gesellschaftlicher sozialer und ökonomischer Transformation im Sinne einer „politische[n] Befreiungspädagogik“ gegenüber (Bühler 2000b, S. 67, vgl. Kapitel 4.5.3., S. 71 ff.). Denn Handlungskompetenzen müssten sich „nicht auf [...] eine Verbesserung der globalen Situation [...] beziehen“ (Scheunpflug 2000, S. 326). Vielmehr sei „die Krise der Einen Welt eine Lernkrise“ (ebd. S. 321), weil erst noch gelernt werden müsse, „mit den globalen Herausforderungen umzugehen, sie also psychisch überhaupt auszuhalten“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 9). Über diese Betonung der mikrostrukturellen Perspektive „konditionale[r] Verhaltensstrategien“ (Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 135) für nachhaltige Entwicklung geht jedoch die gegenseitige Bewusstmachung der

Interdependenzen von weltgesellschaftlichen Mikro- und Makrostrukturen weit hinaus (vgl. Kapitel 4.5.4., S. 73 f.).

Ebenso ergibt sich eine Spannung zwischen der Zielsetzungen einer weltbürgerlichen Identitätsbildung durch interkulturelles Selbst- und Fremdverstehen (vgl. Kapitel 4.5.1., S. 68 f.) und der transkulturellen Verständigung über Weltbürgerethik und Nachhaltigkeit (vgl. Kapitel 4.5.4., S. 73 f.). Im ersten Fall geht es um „affirmative Aneignung von gesellschaftlicher Realität und [...] kritisch-wertendes Bewusstsein des Geworden-Seins“ (Führung 1996, S. 7), während im zweiten Fall Anerkennungsprozesse für „gleiche Rechte und Chancen für alle“ im Zentrum stehen (Bühler 1996, S. 261). Denn die Verständigung über „kulturelle[] und ethische[] Orientierungsmuster spielt sich vor allem auf der kognitiven Ebene ab und vermag nur begrenzt auch emotional-affektive Persönlichkeitsbereiche auf[zugreifen“ (Seitz 2002a, S. 384). Weil „das Spannungsverhältnis zwischen Einheit und Vielfalt der Kulturen [...] gleichzeitig ein Beleg und ein Teil des Fundaments für ‚globales Lernen‘“ sei (Bühler 1996, S. 155), dürfe solch eine Verständigung weder universalistisch-hegemonial noch partikular-elitär sein (vgl. Hallitzky 2005, S. 106). Hierin spiegelt sich die in Kapitel 4.2. (S. 50 f.) diskutierte grundlegende theoretische Spannung zwischen den Gefahren eines dem Verstehen verpflichteten kulturelrelativistischen Paternalismus' und den kulturimperialistischen Tendenzen eines auf Utopie zielenden Universalismus (vgl. Schöffthaler 1983, S. 338) wider. Damit einher geht dann aber die Notwendigkeit der Aufgabe von eigenem (westlichen) Dominanzdenken und Hegemonieansprüchen (vgl. Kapitel 4.5.3., S. 72). Vor dem Hintergrund seines Dialoganspruchs wird die Dialektik dieser Problematik schließlich zur grundlegenden theoretisch-konzeptionellen Ambivalenz in der Dimension der theoretischen Grundannahmen Globalen Lernens.

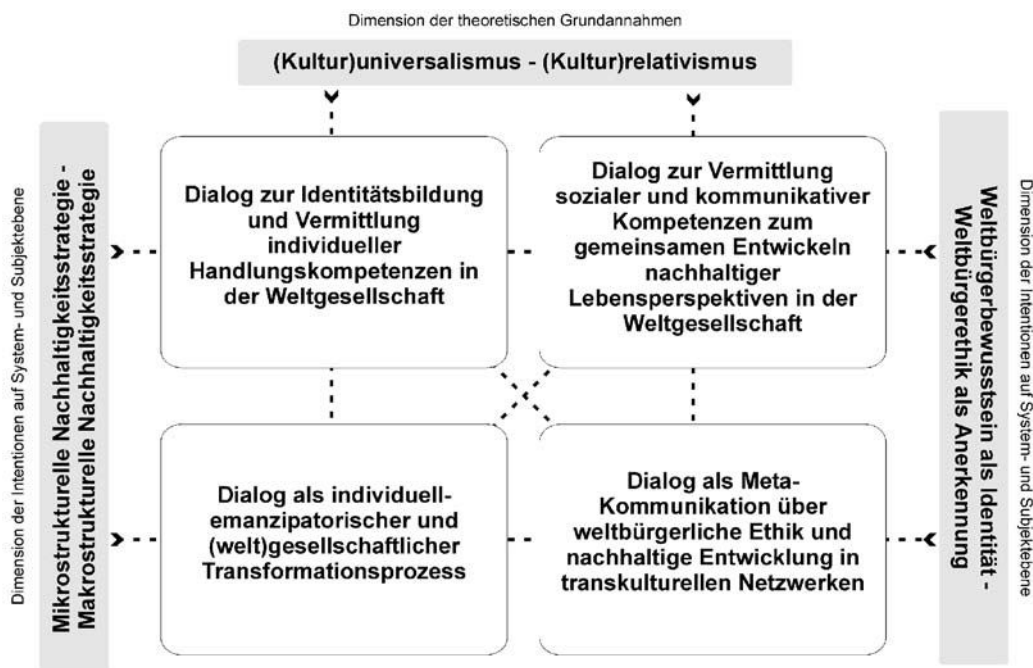
Zusammenfassend lassen sich damit folgende grundlegende theoretisch-konzeptionelle Ambivalenzen für den Dialog im Globalen Lernen begrifflich konkretisieren:

- a) Für die Dimension der theoretischen Grundannahmen:
 - (Kultur)Universalismus und (Kultur) Relativismus
- b) Für die Dimensionen der Intentionen auf System- und Subjektebene:
 - Mikrostrukturelle Nachhaltigkeitsstrategie und Makrostrukturelle Nachhaltigkeitsstrategie
 - Weltbürgerbewusstsein als Identität und Weltbürgerethik als Anerkennung

Aus der Tatsache, dass sich die idealtypischen Dialogmuster aus den ambivalenten Diskursfeldern konstituiert haben, können deren Interdependenzverhältnisse (vgl. Abb. 6, S. 67) übertragen werden. Das bedeutet, dass die idealtypischen Dialogmuster in einem analogen interdependenten Verhältnis zu den theoretisch-konzeptionellen Ambivalenzen stehen. Durch eine dementsprechende analytische Systematisierung ergeben sich schließlich grundlegende

theoretisch-konzeptionelle Ambivalenzen für den Dialog im Globalen Lernen als konkreter Ausgangspunkt für seine empirisch-theoretische Weiterentwicklung (vgl. Abb. 7, S.76).

Abb. 7: Grundlegende theoretisch-konzeptionelle Ambivalenzen für den Dialog im Globalen Lernen



Aufgrund ihrer analytischen Herleitung aus dem Theoriediskurs Globalen Lernens sind sie dazu einerseits theoretisch genügend fundiert, aber andererseits als Ambivalenzen noch offen genug für den empirischen Dialog. In der sich darin widerspiegelnden Verschränkung theoretischer Induktion und Deduktion deutet sich für diese Arbeit als Theoriedialog damit gleichzeitig ein besonderes methodologisches Charakteristikum an, auf das in Kapitel 5 einzugehen sein wird.

Nach den bisherigen Ausführungen zum Theoriediskurs Globalen Lernens können diese theoretisch-konzeptionellen Ambivalenzen des Dialogs sicherlich nicht mehr überraschen. Die im Diskurs Globalen Lernens gesichteten theoretischen Offerten zum fundierten Umgang mit diesen Ambivalenzen können jedoch aus verschiedenen Gründen letztendlich nicht befriedigen. Hans Bühlers Vorschlag eines „inklusive Denkens“ bietet sicherlich eine Reihe interessanter Ansatzpunkte für weitere theoretische Überlegungen, vor allem bezüglich der grundlegenden theoretisch-konzeptionellen Ambivalenz zwischen Universalismus und Relativismus. Zur Vermittlung zwischen den mikro- und makrointentionalen Ambivalenzen kann „inklusive Denken“ jedoch wenig beitragen, da es nicht als Handlungsgrundlage dienen könne (vgl. Bühler 1996, S. 34). Dahingehende Überlegungen von Klaus Seitz (2002a, S. 440) zu Kompetenzen als didaktischer Brücke zwischen „gesellschaftlichen, subjektiven und intentionalen Bestimmungsmomente[n]“ ist aber hinsichtlich erst noch zu überwindender sozioökonomischer

Disparitäten und politischer Hegemonien insbesondere für den Dialog nicht unproblematisch. Auf diese Problematik der „Doppelgesichtigkeit“ von Fähigkeiten zwischen individueller Anpassung an globale Herausforderungen jenseits des Gerechtigkeitsparameters und nachhaltiger Entwicklung auf makrostruktureller Ebene (vgl. Hallitzky 2005, S: 99 f.) wird im nächsten Kapitel im Zusammenhang mit der Rolle der Partner im “Süden“ deshalb noch ausführlicher einzugehen sein. Maria Hallitzky (2005, S. 73) schlägt diesbezüglich ein “Dach kultureller Paradigmatik“ als Vermittlung zwischen Pädagogik und Politik vor, weil „mit der kulturellen Orientierung globalen Lernens [...] der Mensch zur Maßgabe normativer Auseinandersetzungen im Handlungsfeld von Ökonomie, Ökologie und Sozialem“ werde (Hallitzky 2005, S. 100). Ihr Kulturbegriff bleibt aber zu vage formuliert und hat deshalb kaum Potential einer theoretisch fundierten Brücke zwischen der Kontextualität des Lokalen und der Abstraktheit und Komplexität des Globalen (vgl. Seitz 2002a, S. 459).

Über diese theoretisch offenen Fragen hinaus ist es ferner interessant zu beobachten, dass sich die beschriebenen Ambivalenzen nicht nur in den Aussagen zwischen den Autoren, sondern teilweise auch innerhalb ihrer eigenen Beiträge widerspiegelt. Daraus ergeben sich jedoch einige nicht zu unterschätzende Widersprüche zu den erkenntnisphilosophischen und theoretischen Grundlagen des Dialogs (vgl. Kapitel 3.2., S. 30 ff.). Diese Widersprüche mögen sich zwar zum Teil aus den unterschiedlichen theoretischen Grundannahmen erklären, jedoch nicht ohne weiteres dadurch auflösen. In diesem Zusammenhang wiegt es daher um so schwerer, dass im Rahmen der Analyse zudem eine mangelnde bzw. nahezu fehlende Rezeption des theoretischen Diskurses zum Dialog in der bildungs- und lerntheoretischen Konzeptualisierung Globalen Lernens festgestellt werden musste. Außer des Bezuges zu Paulo Freire - und dies bei weitem nicht bei allen Beiträgen - spielen andere Autoren wie Martin Buber, David Bohm, Francis Jacques oder Hans-Georg Gadamer kaum eine Rolle. Es ist zu vermuten, dass dieses weitere Defizit des Theoriediskurses Globalen Lernens die o.a. Widersprüche, wenn auch nicht in jedem einzelnen Fall verursacht hat, doch zumindest deren theoretisch fundierte Bearbeitung und Auflösung erschwert oder gar verhindert. In der jetzt abschließenden Zwischenbilanz wird dies zu berücksichtigen sein.

4.7. Zwischenbilanz: Globales Lernen - der undialogische Dialog?

Es hat sich gezeigt, dass der Dialog im Globalen Lernen eine Vorgeschichte in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit seit Anfang der 1960er Jahre und in Konzeptionen interkulturellen Lernens seit Anfang der 1980er Jahre hat. Verbunden mit der in dieser Zeit stattgefundenen kulturalistischen Wende in Pädagogik und Sozialwissenschaften (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 230) versteht er sich vor allem als interkultureller “Nord-Süd“-Dialog mit anderen Völkern und Kulturen, der zu Toleranz, Respekt und internationaler Verständigung beitragen soll. Dabei wird an die Mitte der siebziger Jahre stattgefundenene “Alltagswende“ in der entwicklungspolitischen Bildung (vgl. Scheunpflug 2001b, S. 23 und Seitz

375 f.) angeschlossen. In diesem Sinne soll vor allem durch konkrete, persönliche Begegnung das Globale in den Nahbereich geholt und das Fremde zum Vertrauten gemacht werden (vgl. Nestvogel 2002, S. 40).

Damit wurde im entwicklungspädagogischen Diskurs zunehmend einseitig der Blick auf die pädagogische Mikroebene „zu den Problemen des eigenen Lebensbereichs“ (Menzel 1992, S. 63) geworfen. Die Weiterentwicklung der nach den weltpolitischen Umbrüchen seit Ende der 1980er Jahre sicherlich *„brüchig“* gewordene theoretische Fundierung gesellschafts- und zivilisationskritischer Dialogansätze der 1960er Jahre (vgl. Kapitel 4.1., S. 46) wurde stattdessen vernachlässigt. Nach dem Verlust der großen Theorien schien der *„Interkulturelle Dialog“* zusammen mit der *„Einen Welt“* den entwicklungspädagogischen Akteuren (in Deutschland) dabei eine willkommene *„Wärmemetapher“* zu bieten (vgl. Siebert 1990 und Seitz 2002c, S. 55), *„die an die Stelle der harten politökonomischen Analyse trat“* (Menzel 1992, S. 26). Indem man die Betroffenen einbezieht, mit ihnen spricht, eben den Dialog mit ihnen sucht, sollte versucht werden, angepasste Entwicklungsstrategien zu entwickeln (vgl. Menzel 1992, S. 208). Die Betonung lebensweltlicher Erfahrungsdimensionen von Begegnungspädagogik im In- und Ausland hüllte jedoch die damit gleichzeitig stattfindende gesellschaftliche Entpolitisierung in einen Mantel des Schweigens. Ziel war die Verständigung auf zwischenmenschlicher Ebene insbesondere durch Kultur- und Fremdverstehen. Das war und ist politisch ungefährlich, weil es den Status Quo gesellschaftlicher Zu- und Missstände sowie deren weltweiter Zusammenhänge nicht mehr in Frage stellt (vgl. Geiger 1989, S. 587).

Gleichzeitig bot und bietet der *„Interkulturelle Dialog“* gesellschaftskritischen Pädagogen Anknüpfung an Freies dialogische Befreiungspädagogik, sozusagen als letzter *„makrotheoretischer Strohalm“* für die eigenen Gesellschaftsvisionen. An die Stelle einer selbstkritischen theoretischen Weiterentwicklung tritt damit die *„Projektion romantischer Vorstellungen, die sich im eigenen Land nicht erfüllen lassen, auf fremde Kulturen und Gesellschaften“* (Menzel 1992, S. 47 f.). Mit dieser teils verklärten Sicht auf Kulturen in der Dritten Welt, von denen der durch Zivilisationskrisen geschüttelte *„Norden“* lernen sollte, wird jedoch, wie exemplarisch bei Freise (1982) dargestellt (vgl. Kapitel 4.2.1., S. 51 f.), bei einem längst obsolet gewordenen dichotomen *„Nord-Süd“-Denken* verharrt. Mit der *„Faszination fremder Kulturen, [der] Begegnung mit fremden Menschen, Musik und Tanz“* (Christoffer 1985, S. 6) geht zudem oftmals ein elitär-bildungsbürgerlich (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995c, S. 305) angehauchter Folklorismus einher, der in der Gefahr steht, über bestehende Asymmetrien hinwegzutäuschen (vgl. Siebert, 1990, S. 6). Dieser exklusive bildungsbürgerliche Elitarismus gerade kompetenzorientierter Dialogkonzeptionen - insbesondere, wenn sie sich wie bei Stadler (vgl. 1994, S. 11, 158 und 221) auf spezielle bereits (hoch-)qualifizierte Zielgruppen konzentrieren - muss sich außerdem der Kritik aussetzen lassen, den Fremden und seine Lebenswirklichkeit zum Lernobjekt eigener Fremd- und Selbstverstehensprozesse sowie

karriereorientierter Qualifizierung zu machen (vgl. Bach 1998, S. 24 und Scheunpflug 1997, S. 49 und 53). Zumindest unterschwellig bleibt diese Problematik in einigen der Dialogmuster Globalen Lernens (vgl. Kapitel 4.5., S. 66 ff.) bestehen und mit ihr eine zu wenig hinterfragte Kulturalisierung von Selbst-, Fremd- und Weltbildern (vgl. Stadler 1994, S. 91 ff. und kritisch Bach 1998, S. 24).

Die (wissenschafts-)politische Durchsetzung des "Interkulturelle Dialog" vollzieht sich spätestens seit der UN-Konferenz 92 in Rio, als sich im Gefolge des Nachhaltigkeitsdiskurses das "*Partizipationsparadigma*" endgültig in Politik und Wissenschaft etablierte. Durch die Einbindung sowohl des Nachhaltigkeits- als auch des Partizipationsbegriffs wird der Dialog im Theoriediskurs Globalen Lernens seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre schließlich auch an kompetenzorientierte Konzeptionen gekoppelt. Dies geschieht insbesondere im Zusammenhang mit der Forderung nach einem grundlegenden evolutions- und systemtheoretisch orientierten Paradigmenwechsel in der Entwicklungspädagogik. Die damit vollzogene Weiterentwicklung qualifizierungs- und kompetenzorientierter Dialogmuster im Theoriediskurs Globalen Lernens (vgl. Kapitel 4.5.1., S. 68 f. und 4.5.2., S. 69 ff.) hat u.a. deren problematische Ausblendung paternalistischer Überlegenheit durch die „Differenz von Haben und Nichthaben“ (Scheunpflug 2001b, S. 24, vgl. Seitz 2002a, S. 385 f.) allerdings nicht nur mit übernommen, sondern sie in Verbindung mit der geforderten Anschlussfähigkeit an die Herausforderungen der (ökonomischen) Globalisierung eher ganz offen verschärft. Denn wenn im Zusammenhang mit dem Nachhaltigkeitsdiskurs von den Vorzügen „mutuelle[r] Kooperation“ aufgrund lediglich entstehender „Opportunitätskosten“ gesprochen wird, fragt sich, welche Vorteile beispielsweise brasilianische Straßenkinder durch welchen „entgangenen Gewinn“ haben (Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 130), während ihre deutschen Freunde im Sinne der Entwicklung ihrer Gestaltungskompetenz Fremdsprachenkenntnisse und Auslandserfahrungen für ihre Lebensläufe ansammeln. Oder reicht den brasilianischen Kindern einfach der Austausch als emotionale Befriedigung ihrer „evolutionäre[n] Prägung in Hinblick auf konkrete Sozialerfahrungen“ (Scheunpflug 2000, S. 325). Und welche „Verknüpfung zwischen Eigen- und Gemeinwohl“ (Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 136) ergibt sich daraus für Brasilien? Etwa durch das Lernen vom deutschen „Prinzip der sozialen Marktwirtschaft, die so erfolgreich war, weil sie Eigennutz in Gemeinwohl zu übersetzen in der Lage ist“ (Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 137)? Hat dieses Prinzip aber verhindern können, die Erde ökologisch (fast) an die Wand zu fahren sowie weltweit, inklusive in Deutschland, Armut und insbesondere Kinderarmut zu mehren (vgl. UNICEF 2005)? Ist also „die Frage nach weltweiter Gerechtigkeit“, die Globales Lernen zu stellen habe (Scheunpflug 2000, S. 319), für die reichen Nationen und ihre Bürger wirklich ohne „direkte Investitionskosten“ verbunden (vgl. Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 130)? Oder verbirgt sich hinter mutuellen Kooperationen ein Menschenbild, das es als „'natürlich' [ansieht], wenn wir unseren Eigennutz durch Kooperation optimieren“ (Tremel 2001, S. 73)? Kann dieses Menschen- und Gesellschaftsbild Grundlage für (weltbürgerlichen) Dialog sein (vgl. Kapitel 3.3.2., S. 43 f.)?

Vor diesem Hintergrund ist man in Zusammenhang mit dem erörterten Theoriedefizit (vgl. Kapitel 4.4., S. 63 f.) um so eher geneigt, von einer Verschiebung der Perspektiven sowie politischen Interessen als von einem wissenschaftstheoretisch fundierten Paradigmenwechsel zu sprechen. Ein Vergleich der Abschlusserklärungen des o.a. Kölner Kongresses im Jahr 1990 und des Kongresses „Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ im Jahr 2000 in Bonn macht dazu die Folgen hinsichtlich der Rolle und Partizipationsmöglichkeiten möglicher Partner im „Süden“ für einen Dialog im Rahmen des Globalen Lernens transparent: So ist in Köln noch von einer notwendigen Analyse der „Rolle und Wechselbeziehung zwischen Politik und Wirtschaft“ und insbesondere dem „wachsende[n] Einfluss von Konzernen und Banken“ (WUS 1991, S. 277) die Rede sowie davon, dass „eine globale, umweltverträgliche und gerechte Weltwirtschafts- und Sozialordnung (...) Grundbedingung für Überleben und Entwicklung im Süden“ ist (ebd. S. 267). Die 2000er Erklärung fordert demgegenüber die Vermittlung der eher abstrakteren „weltgesellschaftliche[n] Strukturen und Entwicklungsprozesse“ (VENRO 2001, S. 159), eine „Globalisierung von 'unten'“ (ebd. S. 158) und die Infragestellung nicht nur von Wirtschafts- und Produktionsmustern, sondern ebenso von Konsumverhalten und Lebensstilen (vgl. ebd. S. 159). Soll 1990 noch „die Epoche des Kolonialismus angemessen“ aufgearbeitet werden (WUS 1991, S. 279, vgl. Führung 1997, S. 11), findet sich im Jahr 2000 lediglich noch im Bericht des ausländischen Team Visit ein Bezug zum Kolonialismus (VENRO 2001, S. 165). Währenddessen werden nun „intensiver als in den vorhergehenden Jahren (...) Probleme der Verbindung von Globalisierung und individuellem Erleben diskutiert“ (Scheunpflug 2001a, S. 15. f.) wie „Fremdheitserfahrungen im Urlaub oder auf der Straße“ (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 40).

Deutet sich damit eine Verschiebung von Perspektiven und Verantwortlichkeiten gleich auf zwei Ebenen an: Vom Staat auf das Individuum **und** von den Problemen des „Südens“ mit ihren Ursachen bei uns zu unseren eigenen Problemen und ihren Ursachen im „Süden“ (vgl. Seitz 2002c, S. 51, Scheunpflug 2001a, S. 15 und Vorwort von Christoph Th. Scheilke in Führung/Burdorf-Schulz 2000, S. 7)? So konstatiert Klaus Seitz bereits 1996, dass „das ursprüngliche Proprium entwicklungspolitischer Bildung, der Problemkreis der Entwicklungshilfe, [...] im Gesamtzusammenhang der heute als entwicklungspädagogisch relevant eingeschätzten Fragen nur noch am Rande von Bedeutung [ist]. Vielmehr zielt die entwicklungsbezogene Bildung auf Sensibilisierung für die entwicklungspolitischen Implikationen unserer Konsum-, Lebens- und Produktionsmuster, um damit die Akzeptanzbedingungen für notwendige strukturelle Anpassungsmaßnahmen des Nordens zu verbessern“ (Seitz 1996, S. 106). Ebenso scheint die zunehmende Dominanz der Migrations- und Integrationsdebatte in der politischen Auseinandersetzung aber auch im pädagogischen Diskurs inklusive Globalen Lernens (vgl. Seitz 2003a, S. 96 und Seitz 2002a, S. 371 sowie Führung 1997, S. 8) ein weiteres Anzeichen für diese Perspektiven- und Interessenverschiebung zu sein. Wie verhandelbar sind damit aber noch die Themen für den internationalen Dialog und

welches Gewicht haben dabei „die Stimme[n] derer [...], die zu den Leittragenden der Globalisierung [im “Süden“, M. A.] zählen“ (Seitz 2002a, S. 385)?

Doch nicht nur wegen seines hier erörterten Entstehungshintergrunds bleibt Globalem Lernen ein *“Beigeschmack“* des dialogischen Mythos. Denn die Analyse der theoretischen Konzeptualisierung Globalen Lernens hat das zu Beginn dieser Arbeit angedeutete Defizit an theoretischem Dialog (vgl. Kapitel 2.1., S. 23) untermauern können. So greifen außer Gisela Führung und Hans Bühler bis heute kaum andere Autoren in ihrer theoretischen Konzeptualisierung zum Globalen Lernen auf Theorieangebote aus dem “Süden“ zurück, oder beziehen Partner im “Süden“ in notwendige empirische Untersuchungen dazu ein (vgl. Bühler 2000b, S. 70) - kleine positive Ausnahme bilden zwei Zeitschriftenaufsätze von Schnurer (1993) und Fuoss (1998). Das ist um so erstaunlicher, da Karl-Heinz Flechsig bereits 1983 einen interkulturellen Austausch didaktischer Modelle im Rahmen Globalen Lernens gefordert hatte. Doch diese Forderung bleibt schon in der Entstehungsphase Globalen Lernens wie z.B. in der Studie von Annette Scheunpflug und Klaus Seitz (1995a bis c) nahezu ungehört. Das wird um so unverständlicher, da Klaus Seitz kurze Zeit später wie Karl-Heinz Flechsig selbst von der Notwendigkeit Transkulturellen Lernens im Rahmen Globalen Lernens spricht (vgl. Kapitel 4.2, S. 50) und ebenso Annette Scheunpflug (2000, S. 326) einen „internationalen Perspektivenwechsel“ fordert. Wenn sie und viele andere Protagonisten des Theoriediskurses zum Globalen Lernen die eigenen Appelle zum internationalen Dialog über den europäischen und angloamerikanischen Raum hinaus bis heute selbst nicht umgesetzt haben, drängt sich die Frage auf, wie ernst es ihnen mit diesem Dialoganspruch wirklich war und ist.

Vielleicht war es aber einfach auch Flechsigs reformpädagogischer Zugang und offener (!) Umgang mit Fragen der Macht in der (interkulturellen) Kommunikation sowie seiner dementsprechenden Forderung nach makrostruktureller Reformierung des Bildungssystems (vgl. Kapitel 4.2., S. 55), die mit dem *“neuen Zeitgeist“* der jungen Theoretiker Globalen Lernens nicht konform genug waren (vgl. Dias 1991, S. 33). Statt den von Flechsig geforderten theoretischen Dialog zu suchen, konzentrierten sich diese ab Mitte der 1990er Jahre auf die (wissenschafts-)politische Durchsetzung des von ihnen für notwendig befundenen Paradigmenwechsels (vgl. Kapitel 4.4., S. 62 f.) mit seinen erwähnten gesellschaftspolitischen Implikationen. Aber nicht einmal an diesem Paradigmenstreit hat man den “Süden“ teilnehmen lassen. Dieser scheint hingegen samt seiner politisch-ökonomischen Abhängigkeiten im (system-)theoretischen *“Nirvana“* von Begriffen wie “Weltgesellschaft“ und “Eine-Welt“ als einer „durch gemeinsame ökologische Risiken konstituierte[n] Schicksals- und Betroffenheitsgemeinschaft“ (Scheunpflug 2001a, S. 15) verschwunden zu sein. Hätte der Perspektivenwechsel eines Dialogs mit Wissenschaftlern aus Ländern des “Südens“ eventuell zu viel Offenheit gefordert und am Ende gar die eigene Forderung nach einem

Paradigmenwechsel wieder in Frage stellen können (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006, S. 21, Bühler 1996, S. 47 ff. und Dias 1991, S. 48 f.)?

Diese kritische Frage erlaubt sich um so mehr, da die Untersuchung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen gezeigt hat, dass der sogenannte Paradigmenstreit nicht mehr ist als ein theoretischer Diskurs zum hinlänglich bekannten Spannungsverhältnis jeden pädagogischen Handelns zwischen Subjekt und System. Da dieser Diskurs nicht erst seit dem Globalen Lernen geführt wird, bleibt unverständlich wie sich daraus „eine grundlegende paradigmatisch neue Orientierung“ (Asbrand 2002, S. 16) für Globales Lernen ergeben soll. Es hat sich im Gegenteil gezeigt, dass der Theoriediskurs Globalen Lernens die Komplexität seines Gegenstands und damit auch seine Eigenkomplexität nur mehrperspektivisch erfassen kann (vgl. Kapitel 4.5., S. 67).

Aufgrund ihrer naturwissenschaftlichen Herkunft relativiert sich die Fruchtbarkeit evolutionär-universalistisch geprägter Ansätze Globalen Lernens gerade vor dem Hintergrund des Dialoganspruchs jedoch noch weiter. Denn in ihrem Bestreben nach „einer eindeutigen Wahrheit“ ist „die Naturwissenschaft zur Religion der modernen Zeit geworden“ (Bohm 2002, S. 85). Das Festhalten an der Möglichkeit einer absoluten Wahrheit erschwert jedoch den Dialog, macht ihn gar unmöglich (vgl. ebd. S. 85 f.). So weisen die erkenntnisphilosophischen und theoretischen Überlegungen zum Dialog darauf hin, dass im Dialog alle Annahmen a priori zur Disposition zu stellen sind und sich dies nicht auf die individuelle Handlungsebene beschränken darf, sondern ebenso makrotheoretische Grundannahmen betrifft (vgl. Kapitel 3.2, S. 30 ff.). Erst auf Grundlage dieser Dialogprämissen ist schließlich „eine globale Anschauungsweise“ möglich, ohne „in einen hegemonialen Universalismus [zu] münden, der eine spezifische Weltsicht und eine partikuläre Interessenlage zum Anliegen der gesamten Menschheit verklärt“ (Seitz 2002a, S. 460, vgl. Führung 1996, S. 3 und 10). Dagegen widerspricht jedoch die theoretische Grundannahme, dass „die Allgemeine Evolutionstheorie (in ihrer systemtheoretischen Form) die derzeit erfolgversprechendste 'Brille' ist, um die europäische Weltbeobachtung zu beobachten“ (Tremel 2000, S. 22). Denn ist diese theoretische Position noch weit genug von evolutionär-universalistischem Kulturimperialismus entfernt (vgl. Schöffthaler 1983, S. 338), um dialogfähig zu sein?

Diese kritische Skepsis stellt aber auch die verstärkte Fokussierung auf die Mikroebene des Individuums in Folge der an diese Weltsicht gekoppelten Hinnahme kaum noch hinterfragbarer politisch-ökonomischer Makrostrukturen als quase Naturgesetz in Frage. Wenn dann beispielsweise gefordert wird, dass Globales Lernen (psychische) Kompetenzen vermitteln müsse, um u.a. „Arbeitslosigkeit für sich persönlich zu bewältigen“ und die „globalisierte und z. T. unübersichtliche Welt nachhaltig und human zu gestalten“ (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 40, vgl. Scheunpflug/Schröck 2000, S. 9), scheint gar das

„Verursacherproblem“ auf den Kopf gestellt. Denn wird hier das Individuum nicht im Sinne „neoliberaler Privatisierungsphilosophie“ einseitig für die Bewältigung der Nebeneffekte der ökonomischen Globalisierung verantwortlich gemacht, die es selbst nicht, oder zumindest nicht allein, verursacht hat? Und warum ist bzw. muss Arbeitslosigkeit eine bleibende Folge von Globalisierung sein, der sich ein Teil der Gesellschaft demütig beugen muss? Ist die sich dahinter verbergende, systemtheoretisch-konstruktivistisch legitimierte, Entbindung von Wirtschaft und Politik aus ihrer gesellschaftlichen Verantwortung z. B. für Arbeitslosigkeit wirklich so ethisch-normativ neutral und politisch nicht ideologisch, wie vorgegeben wird (vgl. Asbrand 2002, S. 18)? Ist ethische Neutralität (in der Pädagogik) überhaupt möglich (vgl. Hallitzky 2005, S. 73, Mohrs 2005, S. 49, Berzbach 2005, S. 171 und Roth 1991, S. 49)? Schon Wolfgang Brezinka (1993, S. 33), nicht gerade Avantgardist gesellschaftskritisch-emanzipatorischer Bildungstheorien, stellt fest, dass man „für das Erziehen [...] moralische Normen [braucht], die unvermeidlich eine weltanschauliche Grundlage haben“. Nicht diese sei für die Pädagogik problematisch, sondern „unredlich ist es nur [...] sie] zu verschleiern“ (ebd. S. 34). Durch dementsprechende „Entmythisierung“ evolutionstheoretischen Denkens in der Pädagogik (vgl. Freire 1998, S. 84) verliert aber auch das ihm zugrunde liegende Menschenbild eines durch „in der Jahrhundertmillionen alten Beschränktheit unserer Wahrnehmungsfähigkeit und unserer Handlungsmöglichkeiten auf einen durch die Leistungsfähigkeit unserer Sinne begrenzten“ Nahbereich für globale Herausforderungen genetisch defizitären Menschen (Trembl 1998, S. 9, vgl. Asbrand 2002, S. 15) seine vorgegebene weltanschauliche und politische Neutralität. Denn die darin implizite pädagogische Transformation von individuellen Anpassungsanforderungen an die bestehenden (welt-)gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist kein geringeres politisches Postulat als die Forderung nach (welt-)gesellschaftlicher Veränderung.

Die deutlich gewordene Dialektik von theoretischem Universalismus und defizitärem Menschenbild ist nun allerdings nicht allein aufgrund der Grundannahmen des Dialogs problematisch. Diese Problematik steht zudem in sich gegenseitig verstärkender Wechselwirkung mit dem in den zurückliegenden Ausführungen deutlich gewordenen, zunehmenden Abhandenkommen des notwendigen Bezugs Globalen Lernens zu „kritische[r] Gesellschaftstheorie, die den Gesamtzusammenhang der Weltverhältnisse im Blick hat“ (Seitz 2002a, S. 456). Denn es ist gerade der Dialoganspruch Globales Lernens, der seinen Theoriediskurs mahnt, sich selbstkritischer als momentan mit der Gefahr seiner politischen und ökonomischen Instrumentalisierung durch die Pädagogisierung (welt-)gesellschaftlicher Probleme auseinander zu setzen (vgl. Nestvogel 2002, S. 38 f.). Das heißt, konkret zu hinterfragen, inwiefern die „Transformation von Gesellschaftsproblemen in Lernprobleme“ (Seitz 2002a, S. 386 ff.) das Individuum zu einem passiven Objekt der gesellschaftlichen Funktionssysteme, insbesondere von Bildung und Wirtschaft zu degradieren droht (vgl. Seitz 2002c, S. 55f. und bereits 1996, S. 110 sowie Bühler/Datta 1998, S. 2 ff.). Solche (Selbst-)Kritik

darf andererseits selbstverständlich nicht dazu führen, „Globales Lernen [...] zum Politikersatz zu stilisieren“ (Schöffthaler 2000, S. 23) und damit naiv und blind zu werden gegenüber der o.a. Gefahr einer ideologischen Instrumentalisierung des Individuums durch die Pädagogik (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 480). Das fordert zu theoretischer Balance und Sensibilität heraus - vielleicht können „*uns*“ ja gerade Wissenschaftler aus dem „Süden“ diese lehren?

Zusammenfassend ergeben sich aus der Untersuchung des Theoriediskurses zum Globalen Lernen nicht einfach nur theoretisch-konzeptionelle Widersprüche zu dem ihm immanenten Dialoganspruch, sondern er weist zudem selbst ein schwerwiegendes eigenes Dialogdefizit auf. Der dialektische Charakter dieser Widersprüche konfrontiert Globales Lernen letztendlich mit dem Problem, ein undialogischer Dialog zu sein. Das wiederum stellt seine Legitimität als globaler Bildungsauftrag (vgl. Kapitel 4.3., S. 61) grundlegend in Frage (vgl. Datta 2001, S. 65). Noch radikaler muss sogar hinterfragt werden, ob man überhaupt von „Globalem Lernen“ sprechen kann oder ob es sich nicht lediglich um „deutsche“ pädagogische Antworten auf die Globalisierungsprozesse handelt (vgl. Kapitel 2.2., S. 25). Denn mit dem Kameruner Paul Salatou (zitiert in Fuoss 1998, S. 30) muss nach zehn Jahren immer noch festgehalten werden, dass „der Norden [...] schon wieder alles gemacht [hat]!“.

Als, sich wohl gegenseitig bedingende, Ursachen für dieses Dilemma können neben einem gravierenden Dialogdefizit im theoretischen Diskurs eine gleichzeitig kaum fundierte Einbindung theoretischer Diskurse zum Dialog festgestellt werden. Wenn sich der Theoriediskurs Globalen Lernens nicht in der Absurdität seiner eigenen Provinzialismen und Hegemonien verflüchtigen soll, müsste er sich konsequenterweise als dialogischer Perspektivenwechsel quasi selbst neu erfinden (vgl. Schöffthaler 2000, S. 19). Das hieße aber auch, sich von seinen bisher dominanten Theorieparadigmen zu emanzipieren und von der Dichotomie „großer Theorien“ und „Theorien mittlerer Reichweite“ zu verabschieden. Nicht zuletzt gilt Schöffthalers (1983) Kritik an einseitig universalistischen wie relativistischen Positionen ebenso für den Theoriediskurs Globalen Lernens, zu deren Überwindung Kommunikation zwischen den Paradigmen und zwischen den Völkern erforderlich ist (vgl. ebd. S. 343 ff.). Damit diese möglich wird, müssten die Wissenschaftszentren der „reichen“ Länder und ihre Protagonisten zunächst „epistemologisch ‚bescheiden[er, M.A.]“ werden, um ihre eigenen Dominanzvorstellungen aufgeben zu können (Siebert 1990, S. 25, vgl. Stöger 2003b, S. 123 und Dias 1991, S. 49). Die grundlegende Dimension dieser Herausforderungen lässt offen, ob der Dialog im Globalen Lernen nur eine Utopie bleibt oder eine zu erstrebende Utopie ist (vgl. Roth 1991, S. 49).

5. Methodologische Grundlagen für das Forschungsdesign dieser Arbeit

Als Ausgangspunkt für die Entwicklung der methodologischen Grundlagen dieser Arbeit lassen sich die Überlegungen zum Erkenntnisinteresse und dem erarbeiteten methodologischen sowie sozial- und erziehungswissenschaftlichen Rahmen wie folgt zusammenfassen:

Im Sinne eines Stellvertreterdialogs zielt diese Arbeit bezüglich ihres Gegenstands, dem "Dialog im Globalen Lernen", auf eine erkenntnisgenerierende Auseinandersetzung mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Begriffen und Konzeptionen in Brasilien und Deutschland vor dem Hintergrund der Globalisierungsprozesse. Aufgrund ihrer Entdeckungs- und Impulsfunktion hat sie einen heuristisch-qualitativen Forschungsansatz (vgl. Kapitel 3.3., S. 41 f.).

Aus dieser methodologischen Ambivalenz zwischen fokussierter theoretischer Zielsetzung und offenem, explorativem empirischen Vorgehen (vgl. Kapitel 3.1., S. 29) ergibt sich für diese Arbeit zum einen eine grundlegende Verschränkung von Deduktion und Induktion und zum anderen die Notwendigkeit einer (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen bilateraler Forschung (vgl. Kapitel 3.3., S. 42 f.). Auf die dadurch entstehenden methodologischen Konsequenzen für das Forschungsdesign soll in den nächsten beiden Kapiteln unter besonderer Berücksichtigung der angestrebten Praxisrelevanz eingegangen werden. Darauf aufbauend können in einem letzten methodologischen Vorbereitungsschritt die konstitutiven methodischen Elemente für das Forschungsdesign dieser Arbeit dargestellt werden.

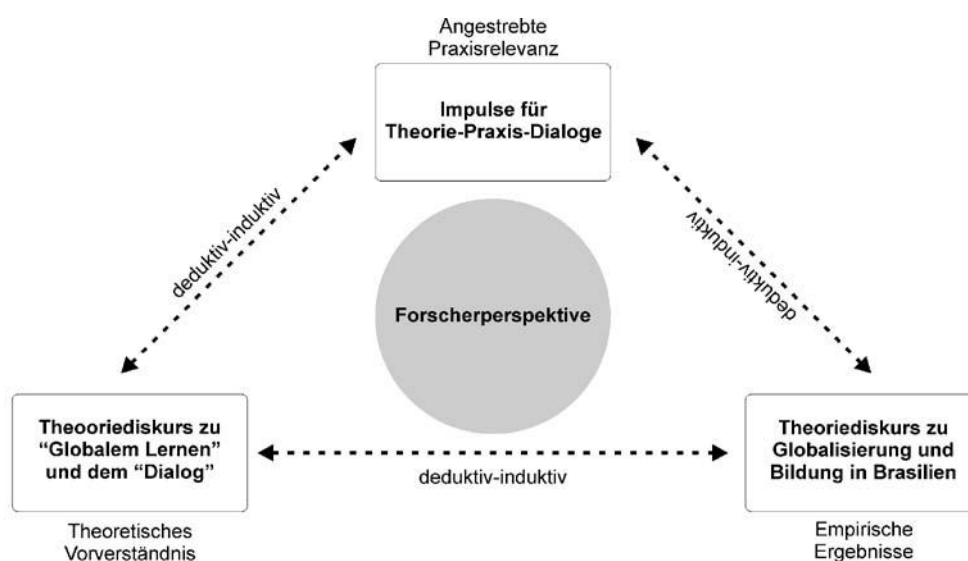
5.1. Die Spannung von Deduktion und Induktion als konstruktives Element heuristisch-qualitativer Forschung

Aufgrund der ihm immanenten Verschränkung von Deduktion und Induktion konstituiert sich der heuristisch-qualitative Forschungsprozess dieser Arbeit von Beginn an im Sinne inklusiven Denkens (vgl. Kapitel 4.5., S. 67) komplementär aus Deduktion und Induktion. Dieses deduktiv-induktive Vorgehen widerspricht nun keinesfalls seiner qualitativen Ausrichtung, weil davon auszugehen ist, „dass eine stärkere Theorie-Orientierung im Prozess qualitativer Forschung eine wichtige Voraussetzung für eine zielgerichtete und ergiebige Gestaltung der Erhebung und auch der Auswertung qualitativer Daten ist“ (Hopf 1996, S. 9). Für diese Arbeit wäre eine methodologische Auseinandersetzung um Möglichkeiten und Grenzen rein induktiver und rein deduktiver Verfahren daher kontraproduktiv. Im Gegensatz zu reinen induktiven empirischen Verfahren (vgl. Kelle 1996, S. 29) soll ein bewusst deduktiv-induktives Verfahren vielmehr die vorhandenen Vorannahmen samt ihrer theoretischen Grundlagen nicht nur transparent machen und reflektieren, sondern sie konstruktiv für die Theoriebildung aus den empirischen Daten nutzen und weiterentwickeln (vgl. Mayring 2002, S. 30). Dahingehend soll sich in dieser Arbeit an Udo Kelles Überlegungen zur „theoretischen Sensibilität“, als „Verfügbarkeit brauchbarer

heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial ermöglicht“ orientiert werden (Kelle 1996, S. 32).

In diesem Sinne stellt das dieser Arbeit zugrunde liegende theoretische Vorverständnis von „Globalem Lernen“ und „Dialog“ den deduktiven Anteil des Forschungsprozesses dar, weil „theoretische Konzepte über den untersuchten Gegenstandsbereich, das Alltagswissen des Untersuchers und die jeweiligen Forschungsfragestellungen stets die Konzentrationsrichtung bei der Erhebung und Auswertung der Daten bestimmen“ (Witzel 1996, S. 52). Dieses Vorverständnis basiert jedoch nicht auf rein deduktiver Theorielektüre, sondern ist auch entscheidend durch Alltagsbeobachtungen und (pädagogische) Praxiserfahrungen im Sinne „innerer, reflexiver Dialoge“ (vgl. Kapitel 3.3., S. 40) geprägt. Außerdem muss davon ausgegangen werden, dass die Theoriekonstruktionen der herangezogenen Autoren auf diese Weise induktiv mitgeprägt sind (vgl. Mayring 2003, S. 52). Dieses sich somit mehrperspektivisch, deduktiv-induktiv konstituierende theoretische Vorverständnis ist wiederum das Fundament der zentralen Erkenntnisfragen als Ausgangspunkt des Forschungsprozesses dieser Arbeit. Es offen zu legen und zu systematisieren (vgl. Kapitel 3 und 4) leistet daher über die Funktion einer methodologischen Reflexion und einer heuristisch-analytischen Theoriebildung hinaus einen Beitrag zur Herstellung von Praxisrelevanz dieser Arbeit. Aufgrund dieser angestrebten Praxisrelevanz in Form von Impulsen für Theorie-Praxis-Dialoge (vgl. Kapitel 2.2., S. 25) besteht somit nicht lediglich ein Verhältnis von Deduktion und Induktion in der Theorie-Empirie-Dimension zwischen dem Theoriediskurs zum Globalen Lernen sowie zum Dialog einerseits und dem in der empirischen Phase zugänglich gemachten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurs in Brasilien andererseits. Darüber hinaus gilt dieses Verhältnis für beide Diskurse auch in der Theorie-Praxis-Dimension (vgl. Abb. 8, S. 86).

Abb. 8: Dimensionen des Verhältnisses von Deduktion und Induktion im heuristisch-qualitativen Forschungsprozess dieser Arbeit



Die Erkenntnisgenerierung erfolgt damit aus einer Forscherperspektive, die sich in diesem mehrdimensionalen Spannungsverhältnis von Deduktion und Induktion konstituiert (vgl. Kleining 1995a, S. 86). Durch abwechselnd aktiv-rezeptives Handeln soll deshalb ein Erkenntnisprozess ermöglicht werden, der sich vom ausgehenden subjektiven Alltagsverständnis löst, um eine größtmögliche intersubjektive Nähe zum Forschungsgegenstand zu erreichen (vgl. Kleining 1995b, S. 145 ff.). Damit wird davon ausgegangen, dass „die Aktion, [...] in Rezeption über[geht], nicht in Nicht-Aktion oder Passivität, weil die Rezeption auch Handlungsbestandteil ist, nämlich die ‚aktive‘ Aufnahme der Reaktion und nicht das Ende der Handlung“ (ebd. S. 253). Mit Jörg Sommer (vgl. 1987, S. 97) kann Rezeption dabei auch als monologische Dialogphase zu (Selbst-)Reflexion und Auswertung verstanden werden.

Dieses enge inklusive Verhältnis von Aktion und Rezeption heuristisch-qualitativer Forschungsprozesse findet sich auch bei Paulo Freire wieder. So geht er von der Grundannahme aus, dass wir „im Wort [...] zwei Dimensionen [begegnen]: der ‚Reflexion‘ und der ‚Aktion‘“ (Freire 1998, S. 71), weshalb „die Aktivität des Menschen [...] Theorie und Praxis, [...] Reflexion und Aktion“ ist (ebd. S. 105). „Theorie und Praxis [sind somit] nicht voneinander zu trennen [und] die Reflexion über unser Handeln [ergibt] die Theorie (Freire 1974, S. 41). Insofern sei „Theoretisieren [...] wichtig für ihn, da eine theorielose Praxis ihm sinnlos und gefährlich erscheint: allzu leicht kann sie so zum Instrument menschenverachtender Macht werden“ (Brühl 1999, S.15).

Wenn sich für die Entwicklung des Forschungsdesigns besonders auch an seiner Konzeption dialogischer Bildung orientiert werden soll, soll dies nicht etwa deshalb geschehen, weil er Brasilianer ist. Ganz im Gegenteil untermauern viele interdisziplinäre Parallelen und Überschneidungen zu Autoren diverser Länder und Weltregionen, so u.a. mit Martin Bubers „Dialogischem Prinzip“, (vgl. Zielinska 2003, Stöger 2003a, S. 61, Iben 2002, S. 261, Roth 1994b, S. 91 und 1991, S. 41 ff. sowie Bendit/Heimbucher 1979, S. 34), dass seine grundlegenden Überlegungen zum Dialog nicht auf Brasilien und die dortige Lebenswirklichkeit zu beschränken sind. Sie gehören vielmehr zu den „entscheidendsten Argumentationssträngen der interkulturellen Pädagogik (Roth 1991, S. 43) und eröffnen geradezu internationale Kooperationen (vgl. Mergner 2002, S. 100, Bühler 2000a, S. 311, Fußnote Nr. 19 und Scheunpflug/Seitz 1995c, S. 292).

Für diese Arbeit ist dabei sein Verständnis von Dialog als Theorie und Praxis integrierende Erkenntnistheorie (vgl. Bendit/Heimbucher 1979, S. 38 ff.) von zentralem methodologischen Interesse. Denn aus dieser Theorie-Praxis-Interdependenz ergibt sich für diese Arbeit die Suche nach „generativen Themen“ (Freire 1998, S. 79 f.) hinsichtlich der Globalisierungsprozesse und den aus ihnen notwendig werdenden erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen

Antworten. Sie müssen als Schnittmenge aus den Beschreibungen und Deutungen brasilianischer Sozial- und Erziehungswissenschaftler sowie dem Theoriediskurs zum Globalen Lernen erarbeitet werden. Im Sinne von „Fundamentalthemen“ bzw. „Scharnierthemen“ (ebd. S. 101) können ihre Analyse und Deutung schließlich als kritische Reflexionsebene inhaltliche Grundlagen für bilaterale, emanzipatorische und transformatorische Theorie-Praxis-Dialoge beitragen (vgl. Kapitel 3.2.3., S. 37 f.).

In Anlehnung an Freires erziehungswissenschaftlich-pädagogische Gesamtkonzeption versteht sich diese Arbeit damit als eine „Phase der Datenerhebung“ (Bendit/Heimbucher 1979, S. 51, vgl. Freire 1998, S. 92 ff.) auf erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Ebene. In dem Sinne, dass „auch kritische Reflexion [...] Aktion [ist]“ (Freire 1998, S. 108), soll schließlich die künstliche Trennung von Theorie und Praxis in und durch diese Arbeit ein Stück weit überwunden werden. Als ein impulsgebender, dynamischer Moment für eine dialogische bilaterale Wissenschafts- und Bildungspraxis (vgl. Freire 1974, S. 96) soll diese Arbeit deshalb auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse **und** der Reflexion des Forschungsprozesses auch zur methodologischen Weiterentwicklung (bilateraler) Theorie-Praxis-Dialoge beitragen. Darin besteht die für diese Studie o.a. selbst eingeforderte Praxisrelevanz.

Damit sind nunmehr die methodologischen Prämissen aus der Perspektive des heuristisch-theoretischen Erkenntnisinteresses dieser Arbeit abgesteckt. Nun findet dieser Forschungsprozess zwischen einem europäischen Industrieland und einem lateinamerikanischen Schwellenland mit teils doch sehr unterschiedlichen ökonomischen, sozialen und kulturellen Hintergründen statt (vgl. Kapitel 1, S. 14 ff.). Diese bilaterale Asymmetrie dürfte hinsichtlich des in dieser Arbeit formulierten Dialogverständnisses einige methodologische Herausforderungen aufwerfen. Mit den sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Grenzen für diese Arbeit soll sich im anschließenden Kapitel auseinandergesetzt werden.

5.2. Möglichkeiten und Grenzen heuristisch-qualitativer Forschung im brasilianisch-deutschen Kontext

Forschung im „Nord-Süd“-Kontext ist im Allgemeinen durch die Problematik von „Machtungleichheit“, „Dominanzkultur“, Wissenschaftsimperialismus und (kulturellen) Verständigungsproblemen gekennzeichnet (Lang-Wojtasik 2001, S. 71 f., vgl. Dauber 1998b, S. 394 ff. sowie Funke/Schnabel 1993, S. 356 f.). Für diese Arbeit mit ihrem expliziten Dialoganspruch ist eine Auseinandersetzung mit der „Asymmetrie qualitativer Forschungsprozesse [...] im Rahmen der 'Nord-Süd'-Problematik“ deshalb um so wichtiger (Lang-Wojtasik 2001, S. 105). Für den Befragungsdialo g mit brasilianischen Wissenschaftlern dürfte sich die Relevanz der Dominanzproblematik im Vergleich zu qualitativer Feld- und Handlungsforschung (vgl. dazu ebd. S. 80 ff. und Dauber 1998b) allerdings relativieren. Denn

aufgrund ihrer Ausbildungs- und Berufssozialisation kann mit Wissenschaftlern am ehesten ein möglichst gleichberechtigter Dialog erreicht werden (vgl. Foroutan 2006, S. 22 f.).

Ebenso ist zu berücksichtigen, dass dieser Befragungsdialo g nicht die „intersubjektive Konstruktion objektivierbarer 'Wirklichkeiten'“ zum Ziel hat (Lang-Wojtasik 2001, S. 71), sondern die Suche nach theoretischen Begrifflichkeiten und Konzeptionen als Denkanstöße aus neuen intersubjektiven Perspektiven (vgl. Kapitel 3.3., S. 42). Da sich aber das theoretische Wissen von Wissenschaftlern als „begrifflich-semantisches Wissen [...] eher über (argumentative) Aussagen“ generiert und sich ihre Ausführungen stärker auf Verallgemeinerungen sowie „Begriffs- und Regelwissen“ konzentrieren, erlaubt dies nicht nur die Durchführung einer schriftlichen Befragung (Flick 2004a, S. 28). Sie bietet den Probanden vielmehr auch den Vorteil, Zeit zur „reflexiven Beantwortung“ zu haben (Atteslander 2006, S. 147) und somit ihre Intimität zu wahren (vgl. Lang-Wojtasik 2001, S. 79). Als „ein Dialog in gedehnter Kommunikation mit Textdokumenten“ (Heit 2006, S. 227, vgl. Kapitel 3.3., S. 40 f.) dürfte die damit verbundene Distanz zudem dem Problem der erwünschten Antworten entgegen wirken bzw. die Hemmschwelle senken, das Dialogangebot aus Gründen der „Interessensdisharmonie“ oder dem Gefühl von „Instrumentalisierungen“ gar ganz abzulehnen oder später abubrechen (vgl. Lang-Wojtasik 2001, S. 78 f.). Um im Sinne eines Korrespondenzdialogs (vgl. Bettendorf 1984, S. 131) trotzdem möglichst schnell und problemlos Rückfragen und -antworten während des Forschungsprozesses zu ermöglichen, bietet sich für eine schriftliche Befragung das Medium E-Mail an. Ohne dabei wie im Interview die Befragungssituation aufgrund der weiter bestehenden Distanz direkt zu beeinflussen (vgl. Atteslander 2006, S. 147 und Batinic/Bosnjak 1997, S. 240), kann dadurch der Nachteil der fehlenden Interaktion zumindest teilweise aufgehoben werden (vgl. Friedrichs 1980, S. 236 f.).

Für diese Arbeit bot sich die Nutzung des Mediums E-Mail außerdem wegen der großen räumlichen Distanz zwischen Deutschland und Brasilien sowie innerhalb Brasiliens selbst an, gerade aus Gründen der für den Dialog geforderten Vermeidung von Exklusion (vgl. Kapitel 3.3., S. 40 f.). Denn es ermöglicht eine kosten- und zeitsparende große räumliche Streuung innerhalb Brasiliens, die aufgrund seiner Größe durch Interviews einen großen Zeit- und Finanzaufwand erfordern würden (vgl. Atteslander 2006, S. 147, Bortz/Döring 2002, S. 253, Döring 1999, S. 188 sowie Friedrichs 1980, S. 237) - dies ist übrigens durchaus auch eine (forschungs-)ethische Frage, wenn nicht vergessen soll, dass Forschungsgelder eine soziale Verpflichtung haben. Die für die Durchführung von Interviews bei ähnlicher räumlicher Streuung notwendige Mobilität über mehrere tausend Kilometer wäre überdies aus ökologischer Perspektive höchst problematisch. Schließlich darf aus forschungsethischer Sicht davon ausgegangen werden, dass die Distanz des schriftlichen Befragungsdialo gs per Internet dazu beiträgt, wissenschaftlichen Projekttourismus und dessen Folgen zumindest zu minimieren (vgl. Lang-Wojtasik 2001, S. 73 und Funke/Schnabel 1993, S. 356 f.). Da selbst regionale Universitäten im Landesinneren Brasiliens schon seit Mitte der 1990er Jahre über

Internetanschlüsse verfügen, kann eine durch das Medium E-Mail verursachte Selektion von Befragungsteilnehmern aus technisch-infrastrukturellen Gründen ausgeschlossen werden. Andere Faktoren der Rücklaufquote sowie der Erhebungssituation müssen allerdings unbekannt bleiben (vgl. Friedrichs 1980, S. 243).

Im Zusammenhang der Problematik von Dominanz und Exklusion im Rahmen bilateraler Forschung hat über die bisher diskutierten Aspekte hinaus die Wahl einer gemeinsamen Sprache eine entscheidende Rolle (vgl. Scheunpflug 1997, S. 50). Deutsch spielt in Brasilien als Fremdsprache aber nicht mehr als eine Randrolle und Englisch als Drittsprache würde zu hinderlichen doppelten Übersetzungsprozessen führen. Aus diesen Gründen ist Portugiesisch als gemeinsame Sprache vorzuziehen und zwar für den gesamten Forschungsprozess bis zur Validierung der Teil- und Endergebnisse. Außerdem sind die Ergebnisse zweisprachig und kostenlos im Internet zur Verfügung zu stellen (vgl. Batinic 2001, S. 79 und Batinic/Bosnjak 1999, S. 155). Ferner kann davon ausgegangen werden, dass meine eigene langjährige bilaterale Arbeits-, Studien- und Lebenserfahrung zur Authentizität des Dialoganspruchs und damit zu einer höheren Teilnahmebereitschaft beitragen dürfte.

Über ihre Dominanz- und Selektionsproblematik hinaus sind (fremd-)sprachliche Aspekte und die damit verbundene „Begriffs- und Relevanzdifferenz“ (Lang-Wojtasik 2001, S. 78) unter den Befragungsteilnehmern von entscheidender erkenntnistheoretischer Relevanz. Für diese Arbeit begann dies schon mit dem Begriff „Globales Lernen“, dessen wortgemäße Übersetzung gar nicht möglich ist bzw. zu stark die notwendige begrifflich-empirische Offenheit eingrenzen würde. So sollte die (fremd-)sprachliche Erschließung der Ideen- und Begriffswelt der brasilianischen Probanden von zentraler Bedeutung für die Erkenntnisgenerierung in dieser Arbeit werden. Wenn dabei eine eingehende linguistische Auseinandersetzung aus erkenntnistheoretischer Perspektive zwar nicht leistbar war, sollte zumindest eine dahingehende Sensibilisierung sowie die Ermöglichung minimaler (fremd-)sprachlicher Reflexion und Validierung stattfinden. Als absolute Minimalbedingung zählt dazu die Möglichkeit, zumindest größere (fremd-)sprachliche Unklarheiten zu klären ohne sich an primärsprachliche Bedeutungsmuster zu klammern. In diesem Zusammenhang dürfte eine Übersetzung erst nach Abschluss der empirischen Phase auch der Erkenntnisgenerierung förderlich sein.

Auf Basis der zurückliegenden Erörterungen kann festgehalten werden, dass für den Befragungsdialo g im Rahmen dieser Arbeit insgesamt die Vorteile einer schriftlichen Expertenbefragung per E-Mail aufgrund einer sehr homogenen, hochqualifizierten und sprachlich gewandten Probanden deren Nachteile aufheben. Im Vergleich zu postalischen aber auch Face-to-Face-Befragungen kann dabei von gleicher Qualität hinsichtlich der Gütekriterien Validität und Reliabilität ausgegangen werden (vgl. Atteslander 2006, S. 147, Bortz/Döring 2002,

S. 253, Bandilla/Bosniak/Altdorfer 2001, S. 26, Batinic 2001, S. 18 und S. 58 f. sowie Friedrichs 1980, S. 237 und 241). Allerdings ist darauf zu achten, die fehlende situative Ein- und Rückbindung durch eine intensive Vorbereitung der Befragung sowie Rückkopplungs- und Validierungsprozesse zu kompensieren und es mit anderen Methoden zu kombinieren (vgl. Atteslander 2006, S. 147, Griese 2003, S. 3, Deeke 1995, S. 12 f. sowie Friedrichs 1980, S. 245).

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass die angesprochenen allgemeinen Probleme bilateraler Forschung selbstverständlich auch im Rahmen dieser Studie nicht in voller Zufriedenheit zu lösen waren. Da es sich um eine weitgehend selbst- und eigenständig durchzuführende Dissertation handelte, waren beispielsweise ein bilaterales Forschungsteam und Co-Analysen (vgl. Obrecht 2004b, S. 45) gar nicht möglich. Bei der nun anschließenden Entwicklung von Grundlagen für das Forschungsdesign und der späteren Reflexion des Forschungsprozesses soll daher auch dargelegt werden, inwiefern dies zumindest teilweise zu kompensieren versucht wurde.

5.3. Explorative Vorstudie, Triangulation sowie (Selbst-)Reflexions- und kommunikative Validierungsphasen als konstitutive methodische Elemente für das Forschungsdesign dieser Arbeit

Die erörterten erkenntnistheoretischen und methodologischen Überlegungen lassen sich für die Entwicklung von methodischen Grundlagen für das Forschungsdesign zu folgenden methodologischen Prämissen zusammenfassen:

- Durch die deduktiv-induktive Suche nach bilateralen generativen Themen soll heuristisch-analytische Theoriegenerierung sowie Praxisrelevanz gewährleistet werden. Im Sinne eines Perspektivenwechsels muss sich dazu von Anfang an auf die (sprachliche) Ideen- und Begriffswelt der brasilianischen Befragungsteilnehmer eingelassen werden.
- Die am Forschungsprozess beteiligten Brasilianer müssen sich als gleichberechtigte Subjekte wahrnehmen können. Die Authentizität des Dialoganspruchs muss deshalb durch die Transparenz und Flexibilität der methodischen Schritte sowie deren Reflexion anhand von Rückkopplungs- und Validierungsprozessen unterstrichen werden.

Die sich in diesen methodologischen Prämissen ausdrückende Mehrdimensionalität des Forschungsprozesses erfordert ein Forschungsdesign, das durch Multiperspektivität und Methodenvielfalt zur „maximalen strukturellen Variation der Perspektiven.“ (Kleining 1995a, S. 27, vgl. Flick 2004a, S. 41 ff.) gekennzeichnet ist. Zu diesem Zweck sollte eine schriftliche Befragung brasilianischer Sozial- und Erziehungswissenschaftler per E-Mail im Sinne einer Triangulation mit einer Aufsatzanalyse verbunden werden. Dieser Triangulation zweier

schriftlicher empirischer Verfahren sollte eine aus verschiedenen methodischen Verfahren bestehende intensive explorative Vorstudie vorangestellt werden. Schließlich sollten (Selbst-)Reflexions- und Validierungsphasen den gesamten Forschungsprozess prozessevaluierend begleiten (vgl. Flick 2002, S. 399 ff.). Diese drei konstitutiven methodischen Elemente des Forschungsdesigns dieser Arbeit sollen im Folgenden näher erläutert werden.

5.3.1. Explorative Vorstudie

Die methodologischen Prämissen ließen es als sinnvoll erscheinen, den Forschungsprozess mit einer intensiven explorativen Vorstudie zu beginnen, um das eigene methodologische „Dilemma - das der Verbindung zwischen theoretischer Vorannahme, Begrifflichkeit, Kategorienbildung und Methodenwahl - einem breiten interkulturellen Dialog [...] aussetzen“ zu können (Obrecht 2004b, S. 45). Allgemein wurde dahin gehend das Ziel verfolgt, den Untersuchungsgegenstand durch Offenlegung und schrittweise Weiterentwicklung des Vorverständnisses zu fokussieren, um auf diese Weise zu einer *„endgültigen“* Vorgehensweise zu gelangen (vgl. Mayring 2002, S. 30 und Kleinig 1995a, S. 26). Trotz der entworfenen Grundlagen für das Forschungsdesign sollte dadurch genügend Spielraum für methodische Offenheit sowie die notwendige methodische Transparenz gegenüber den beteiligten Probanden gewährt werden.

Aufgrund des Nachteils fehlender Face-to-Face-Interaktivität zur Klärung eventueller Unklarheiten bei der schriftlichen Befragung kam der explorativen Vorstudie in diesem Kontext eine zentrale Bedeutung für die Fragebogenentwicklung zu (vgl. Kapitel 5.2., S. 91). Dazu sollte sie die Erschließung und Verständigung über das thematische Feld sowie die Ideen- und Begriffswelt brasilianischer Diskurse zum Themenkomplex *„Bildung und Globalisierung“* ermöglichen und fördern. Indem in der explorativen Vorstudie ausgehend von den zentralen Erkenntnisfragen die konkreten Fragestellungen für die schriftliche Befragung entwickelt werden sollten, sollten die Nachteile der schriftlichen Befragung aufgefangen und die Verständlichkeit der Fragen und somit ihre Validität und Reliabilität gewährleistet werden (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 254 und Friedrichs 1980, S. 122 f.).

Insgesamt sollte die explorative Vorstudie damit die experimentelle Weiterentwicklung von Methodologie und Methodik des Forschungsprozesses ermöglichen und fördern. Um die für den angestrebten Impuls für bilaterale Theorie-Praxis-Dialoge notwendige Praxisrelevanz herstellen zu können, sollte sie außerdem eine Offenheit für die Theoriebelange der pädagogischen Praxis gewährleisten.

5.3.2. Triangulation von Expertenbefragung und Aufsatzanalyse

Zentrales methodisches Instrument sollte die Triangulation einer Expertenbefragung und einer qualitativen Inhaltsanalyse von Aufsätzen brasilianischer Erziehungs- und Sozialwissenschaftler zum Themenkomplex *„Bildung und Globalisierung“* werden. Dabei wurde von der Prämisse

ausgegangen, dass die angewandten Methoden und der Untersuchungsgegenstand in einem engen Verhältnis zueinander stehen und der Stellvertreterdialog zwischen dem brasilianischen Theoriediskurs und dem Theoriediskurs Globalen Lernens durch diese Untersuchung erst konstituiert würden (vgl. Flick 2004a, S. 19 und Kapitel 3.3., S. 42). Das Verfahren der Triangulation erlaubte nun, die brasilianischen Wissenschaftler am Forschungsprozess teilhaben zu lassen (vgl. Flick 2004a, S. 22) bei gleichzeitiger Orientierung am deutschen Theoriediskurs zum Globalen Lernen. Dabei war davon auszugehen, dass der Expertenbefragung als interaktiv-rekonstruktives Verfahren (vgl. ebd. und Gläser/Laudel 2004, S. 11) die subjektiven Theoriekonstruktionen der befragten brasilianischen Wissenschaftler erfasst (vgl. Flick 2004a, S. 22 und 44). Die soziale Interaktion der Befragung schließt aber auch die damit verbundene, am Theoriediskurs zum Globalen Lernen orientierte, Erwartungshaltung des Befragenden mit ein (Bogner/Menz 2002, S. 61). Weil sich die Aufsätze demgegenüber primär an den brasilianischen Theoriediskurs richten, sind sie stärker durch die wissenschaftliche Einordnung und Systematisierung in die brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaften geprägt. Sie würden erst nachträglich durch eine Textanalyse als rezeptiv-interpretatives Verfahren (vgl. Flick 2004a, S. 22) für die Forschungsfragen erschlossen.

Die Kombination dieser beiden Methoden sollte nun gewährleisten, „systematisch unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren“ (ebd. S. 23 f.). Diese „unterschiedliche Konstruktion“ von Theorie zu Bildung und Globalisierung sowie die „verschiedene[n] methodische[n] Zugänge“ (ebd. S. 25) insbesondere bezüglich der Datenauswertung sollte das „interessierende Phänomen in seiner Vielschichtigkeit [...] erfassen“ (ebd. S. 42) und so über „komplementäre Ergebnisse“ (ebd. S. 49) zu mehr Erkenntnistiefe führen (vgl. ebd. S.102). Dazu war sich jedoch bewusst und transparent zu machen, welche unterschiedlichen Funktionen beide Verfahren im methodischen Gesamtdesign haben und inwiefern sich die Erhebung und die Auswertung der Daten gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd. S. 93 f.).

Durch die Befragung brasilianischer Sozial- und Erziehungswissenschaftler zum Themenkomplex „Bildung und Globalisierung“ sollte eine (Re-)Konstruktion der Lebenswirklichkeit in der Weltgesellschaft und damit verbundener pädagogischer Konzeptionen in Brasilien in Form „theoretisch gehaltvolle[r] Konzeptualisierung[en] von (impliziten) Wissensbeständen, Weltbildern und Routinen angestrebt“ (Bogner/Menz 2002, S. 38) werden. Dazu bot sich das von Ulrike Nagel und Michael Meuser entwickelte theoriegenerierende Experteninterview an, das auf die „kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expertenwissens“ (ebd.) zielt. Weil im Fokus des Experteninterviews das spezielle „Betriebswissen“ der Befragten steht (Meuser/Nagel 2002, S. 76) und nicht ihre Person selbst bzw. ihre Biographie (vgl. ebd. S. 74), sind sie nicht Objekte der

Untersuchung, sondern eher „Mitforscher“ (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 10). Vor dem Hintergrund des Dialoganspruchs dieser Arbeit, eignet es sich als Untersuchungsmethode daher im besonderen Maße. Aufgrund des schriftlichen Vorgehens soll jedoch in bewusster methodischer Abgrenzung zum mündlichen Interview (vgl. Kapitel 5.2., S. 90 f.) weiter der Terminus „Expertenbefragung“ verwendet werden (vgl. Batinic 2001, S. 18).

Die Benennung der brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaftler als Experten ist somit als „Konstrukt‘ [m]eines Forschungsinteresses“ bezüglich des Themenkomplexes „Bildung und Globalisierung“ zu verstehen (Bogner/Menz 2002, S. 40, vgl. auch Meuser/Nagel 2002, S. 73). Das Expertenwissen ist daher „immer eine Abstraktions- und Systematisierungsleistung des Forschers, eine ‚analytische Konstruktion‘“ (Bogner/Menz 2002, S. 44). Denn sie „leben mit bereits geprägten, in vielfältigen Prozessen der Sozialisation und Interaktion übernommenen Begriffen, Erwartungen und Alltagstheorien“ (Hopf 1996, S. 14). Über die „Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen“ (Meuser/Nagel 1997, S. 481) brasilianischer Wissenschaftler sollte so auch ein Zugang zu Alltags- und Praxiswissen und den für den Dialog im Globalen Lernen wichtigen Weltbildern und Wirklichkeitskonstruktionen in Brasilien aus einer nicht einseitig eurozentristischen Forscherperspektive geschaffen werden. Denn das „individuelle Denken [des Experten ist, M.A.] zum größten Teil das Ergebnis kollektiven Denkens und der Interaktion mit anderen Menschen“ (Bohm 2002, S. 45).

Da die brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaftler durch „ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure [der pädagogischen Praxis, M.A.] in entscheidender Weise (mit-)strukturieren“ (Bogner/Menz 2002, S. 45), kann diese „soziale Relevanz [ihres] Wissens“ (ebd. S. 43) als ein gemeinsames, und damit für diesen Forschungsprozess tragendes Kriterium gelten. Im Rahmen dieser Arbeit sollten die brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaftler daher nicht als Angehörige einer gesellschaftlichen „Funktionselite“ (vgl. Meuser/Nagel 1994, S. 181 ff. und kritisch dazu Bogner/Menz 2002, S. 41) zur Teilnahme an der Befragung eingeladen werden, sondern aufgrund ihres für die hier angestrebte theoretische Erkenntnisgewinnung über „Bildung und Globalisierung“ relevanten Deutungswissens zu den Fragestellungen dieser Arbeit (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 43).

Im Fokus der Analyse von ausgewählten Aufsätzen brasilianischer Sozial- und Erziehungswissenschaftler zum Themenbereich „Bildung und Globalisierung“ standen die beiden grundlegenden Erkenntnisfragen dieser Arbeit. Dazu sollten die theoretischen Konstrukte, die insbesondere für den Dialog im Rahmen der Weiterentwicklung der Theorie Globalen Lernens von Relevanz sind (vgl. Mayring 2003, S. 22), aus den Aufsätzen herausgearbeitet werden. Zur Auswertung der Aufsätze sollte deshalb die qualitative Inhaltsanalyse angewendet werden, da sie sich nach Mayring (2002, S. 121, vgl. ebd. 2003, S.

12) „für systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial“ eignet. Ihr Ablauf war dabei dem spezifischen Gegenstand dieser Arbeit anzupassen (vgl. ebd. 2003, S. 43). Das hieß, sie mit der Auswertung der Expertenbefragung abzustimmen, um beide Verfahren im Rahmen der Triangulation miteinander in das gesamte Forschungsdesign integrieren zu können.

5.3.3. (Selbst-)Reflexions- und kommunikative Validierungsphasen

Gerade wegen der schriftlichen Form der Datenerhebung war es um so wichtiger, nicht lediglich die Endergebnisse zu validieren, sondern (Selbst-)Reflexions- und kommunikative Validierungsphasen an allen prägnanten Stellen des Forschungsprozesses zuzulassen (vgl. Flick 2002, S. 19, Lang-Wojtasik 2001, S. 71 sowie Griese 1996b, S. 210). Zum Zwecke der angestrebten Offenheit, Transparenz und Intersubjektivität wurde damit insgesamt ein Forschungsprozess angestrebt, der aus zyklischen Phasen von Exploration und monologischer Rezeption besteht, „so dass der Prozess der Selbsterkenntnis fortschreitet und sich nicht im Kreis dreht“ (Sommer 1987, S. 97). Da diese Studie als Dissertation nicht im Forschungsteam durchgeführt werden konnte (vgl. Kapitel 5.2., S. 91), sollte dafür durch ein informelles Netzwerk aus Studierenden, Wissenschaftlern und Bildungspraktikern wenigstens ein Minimum des für Forschungsprozesse so wichtigen fremdreflexiven Moments gewährleistet werden (vgl. Flick 2004b, S. 56). Für dieses Netzwerk sollte schon in der explorativen Vorstudie der Grundstein gelegt werden, um es im Verlaufe des gesamten Forschungsprozesses weiter auszubauen.

Weil „die notwendigen Auswertungsschritte dem sozialwissenschaftlichen Gegenstand und der ihm entsprechend gewählten Auswertungsmethode anzupassen“ sind (Witzel 1996, S. 49) und mit der Triangulation keine Validierung der Analyseergebnisse beabsichtigt war (vgl. Flick 2004a, S. 20 und 102), wurden die (Teil-)Ergebnisse in den verschiedenen Auswertungsphasen an die brasilianischen Teilnehmer zurückgekoppelt (vgl. Flick 2004b, S. 57). Diese kommunikativen Validierungen sollten dazu beitragen, „theoretische Annahmen zu überprüfen, widersprechende Fälle zur Kenntnis zu nehmen und die eigenen Annahmen zu verändern“ (Hopf 1996, S. 13). Auf diese Weise sollte eine Art Auswertungsdialog angestrebt werden, der auch zur angestrebten Auflösung des „Gegensatz[es] von induktiver und deduktiver Vorgehensweise“ beitragen sollte (Witzel 1996, S. 72, vgl. Kapitel 5.1., S. 86 ff.). Denn „ein Erkenntnisfortschritt ist dann möglich, wenn durch Transparenz des Analyseprozesses für alle beteiligten Auswerter und durch ein theoriegeleitetes und zugleich offenes Verfahren bei der Interpretation des empirischen Materials der Blick für das 'Neue' geschärft wird“ (ebd.).

6. Die methodischen Phasen und Elemente des Forschungsdesigns und -prozesses dieser Arbeit

Auf Basis der erörterten methodologischen Grundlagen und daraus entwickelten konstitutiven methodischen Elemente dieser Arbeit konnte zu Beginn der Forschungsarbeiten für das Forschungsdesign grob von einem dreiphasigen Forschungsprozess ausgegangen werden:

1. Phase: Explorative Vorstudie bis zur Fragebogenentwicklung
2. Phase: Schriftliche Expertenbefragung und Aufsatzauswahl
3. Phase: Auswertung, theoretische Analyse sowie Publikation und Rezeption

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben ist der gesamte Forschungsprozess als Stellvertreterdialog zu verstehen und nicht allein die empirische Erhebungsphase. Aus diesem Grund sowie wegen des bilateralen Kontextes und der anzustrebenden Praxisrelevanz sind Auswertung, theoretische Analyse und ebenso Publikation und Rezeption explizit zu diesem Stellvertreterdialog dazu zu zählen (vgl. Friedrichs 1980, S. 50, vgl. Lang-Wojtasik 2001, S. 71). Außerdem war die Forderung nach regelmäßigen (Selbst-)Reflexions- und Validierungsphasen zu berücksichtigen. Zur methodischen Reflexion und Weiterentwicklung dieser am Anfang des Forschungsprozesses lediglich vorläufigen Gesamtkonzeption gehörte dazu die Lektüre methodologischer Literatur. Gegenstandsbezogene Literatur sollte aus den bereits erläuterten Gründen der thematischen Offenheit hingegen erst in der Phase der Theoriegenerierung gelesen werden „wenn man schon weiß, was die Analyse erbracht hat und eine faktische Basis zur Beurteilung wissenschaftlicher Literatur vorhanden ist“ (Kleining 1995a, S. 60).

Der aufgrund der geforderten Transparenz im Folgenden detailliert beschriebene Forschungsverlauf (vgl. Kapitel 5.3., S. 91) und das sich daraus letztendlich ergebende konkrete Forschungsdesign stellen daher weniger die Planung, als vielmehr das Ergebnis dieses Prozesses dar.

6.1. Explorative Vorstudie bis zur Fragebogenentwicklung

Die explorative Vorstudie erstreckte sich von Anfang des Jahres 2004 bis zur Fragebogenentwicklung und der Durchführung des Pretests für die E-Mail-Befragung Anfang März 2006.

6.1.1. Recherche nach wissenschaftlicher Literatur sowie Materialien staatlicher Institutionen und zivilgesellschaftlicher Akteure

Über ihren gesamten Zeitraum wurde eine intensive Recherche nach wissenschaftlicher Literatur sowie Materialien von Institutionen und zivilgesellschaftlichen Akteuren zu den Themenbereichen „Bildung und Globalisierung“ und „Deutsch-brasilianische Zusammenarbeit“ speziell im Bildungs- und Wissenschaftsbereich durchgeführt. Für diese Recherche wurde vor

allem das Internet genutzt. Von Interesse waren nicht nur einschlägige Buchveröffentlichungen, sondern ebenso Forschungsberichte und graue Literatur. Aufgrund der Funktion als empirisches Instrument zur Förderung von Offenheit, Flexibilität und Transparenz stand jedoch nicht die Literaturanalyse im Mittelpunkt, sondern Exploration und Recherche (vgl. ebd. S. 23 f. und S. 60).

Bezüglich sozial- und erziehungswissenschaftlicher Informationen und kostenlos herunter zu ladender Dokumente hat sich insbesondere im brasilianischen Web eine quantitativ und qualitativ hochwertige Online-Dichte sowohl staatlicher und wissenschaftlicher als auch zivilgesellschaftlicher Akteure herausgestellt. Für dieser Arbeit bot insbesondere die Online-Bibliothek „SciELO Brazil“ (www.scielo.br) interessante Perspektiven. „SciELO Brazil“ ist ein Projekt der "FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo" (Stiftung zur Unterstützung wissenschaftlicher Forschung des Bundesstaates São Paulo, www.fapesp.br) in Zusammenarbeit mit „BIREME - the Latin American and Caribbean Center on Health Sciences Information“ (www.virtualhealthlibrary.org/php/index.php?lang=en). Seit 2002 wird es durch den an das Bundesministerium für Wissenschaft und Technologie angeschlossenen „CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico“ (Nationaler Rat für wissenschaftliche und technologische Entwicklung, www.cnpq.br/english/cnpq/index.htm) unterstützt. „SciELO“ gibt es mittlerweile auch für andere Lateinamerikanische Länder sowie für Spanien und Portugal (www.scielo.org). Damit ist „SciELO“ ein renommiertes brasilianisches Projekt im Rahmen internationaler Wissenschaftszusammenarbeit. Sie ist weltweit jeder Person kostenlos zugänglich und bietet Zusammenfassungen von Artikeln ebenso in Spanisch und Englisch.

Im Rahmen dieser Recherche entstand außerdem eine Datenbank mit etwa 500 Adressen von Universitäten, Forschungseinrichtungen und Nichtregierungsorganisationen für die spätere Kontaktaufnahme zur Gewinnung von Probanden für die E-Mailbefragungen.

6.1.2. Offene Webbefragung

Parallel zu dieser thematischen Exploration wurde über das gesamte Jahr 2004 eine bilinguale, webbasierte Befragung zur Thematik „Was ist ein Weltbürger?“ durchgeführt. Sie stand jeder sich für diese Fragestellung interessierende Person offen, egal welcher Nationalität sowie unabhängig von ihren Vorerfahrungen und ihrer beruflichen Qualifikation. Basierend auf ersten eigenen Erfahrungen anlässlich der „500-Jahrfeiern“ in Brasilien im Jahr 2000 wurde dazu ein offenes Textfeld-Formular auf einer Website eingerichtet. Als thematischer und audiovisueller Rahmen dienten dafür Text und Musik des Lieds „Janela Para o Mundo“ (Fenster zur Welt), in dem der bekannte brasilianische Musiker Milton Nascimento vom Weltbürger singt. Auf die Webseite wurde in einem einmaligen unpersönlichen Massenmail an etwa 500 Personen sowie

einschlägige Institutionen der Brasilienarbeit und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit hingewiesen.

Insgesamt gingen 31 Beiträge, davon 8 brasilianische ein. Unter diesen drei weiblichen und fünf männlichen Teilnehmern im Alter von 24 bis 50 Jahren befanden sich drei Pädagogen. Die Ergebnisse gaben einen ersten assoziativen Zugang zu brasilianischen Begrifflichkeiten in den Themenfeldern Nachhaltigkeit, Differenz, Diversität und Identität, Partizipation, Austausch, Recht auf Zugang zu Wissens- und Informationsquellen.

6.1.3. Memos von Tagungen, Workshops, Seminaren und explorativen Expertengesprächen

Während der Teilnahme an sieben Tagungen, Workshops und Seminaren zum Globalen Lernen und zur deutsch-brasilianischen Zusammenarbeit im gesamten Bundesgebiet von Mai 2004 bis September 2005 sowie bei zwei „explorativ-felderschließend[en]“ Expertengesprächen im Februar und Juni 2005 entstanden umfangreiche Memos (Meuser/Nagel 2002, S. 75).

Die explorativen Expertengespräche wurden mit einem deutschen Mitarbeiter sowie einer brasilianischen Mitarbeiterin zwei verschiedener bilateraler Bildungsprojekte durchgeführt. Auf Basis der bis dahin gemachten Erfahrungen und Aufzeichnungen wurde sich dazu vorab ein erster systematischer Überblick über den Untersuchungsgegenstand verschafft und darauf aufbauend ein Gesprächsleitfaden entwickelt. Aufgrund ihrer vorwiegenden Funktion der „thematischen Sondierung“ diente dieser Leitfaden für diese etwa 30-minütigen Gespräche jedoch lediglich als sehr offener Orientierungsrahmen, an den sich nicht fest geklammert wurde (Bogner/Menz 2002, S. 37).

Die Memos erlaubten einen interdisziplinären Einblick in das Themenspektrum der Diskussionen in unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Gruppierungen und Organisationen und hatten damit zum einen eine zentrale Funktion zur Herstellung von Praxisrelevanz in dieser Studie. Die Expertengespräche stellten außerdem eine erste (Selbst-)Reflexions- und Validierungsphase dar. Auf einer Art „gedanklichen Reise“ durch das bis dahin erschlossene gesamte Material wurden eigene Notizen und Memos überarbeitet und verworfen. Durch die Reduzierung von anfangs sechs auf nunmehr zwei zentrale Erkenntnisfragen begann sich nun allmählich ein Fokus sowie das Begriffsspektrum für die weitere Untersuchung herauszukristallisieren. Durch eine dementsprechende Kategorisierung der Notizen und Memos entstand schließlich ein erster umfangreicherer Interviewleitfaden für die weitere Fragebogenentwicklung.

6.1.4. Explorative Experteninterviews und Fragebogenentwicklung

Mit dem in der ersten (Selbst-)Reflexions- und Validierungsphase entstandenen Interviewleitfaden wurden im Zeitraum von Juli bis Oktober 2005 vier explorative Experteninterviews zur Erhebung von „Kontextwissen“ durchgeführt (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 75 f.). Das erste fand als Gruppeninterview mit zwei Lehrerinnen und einem Lehrer aus Brasilien statt, die in einem bilateralen Schulprojekt mitarbeiten. Daran schlossen sich drei Interviews mit brasilianischen Studierenden der Sozialpädagogik und der Sozialwissenschaften an deutschen Universitäten an.

Alle Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und durch ein Postskriptum ergänzt. Weil diese Experteninterviews im Kontext der gesamten Vorstudie als ein weiteres Instrument allein der Fragebogenentwicklung dienten (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 77), waren ihre jeweiligen unterschiedlichen Interviewverläufe sowie die (sprachliche) Validität der Begrifflichkeiten für die Auswertung von entscheidendem Interesse. Sie konnten daher paraphrasierend transkribiert und zu Thesen zusammengefasst werden. Diese Thesen wurden den Interviewten zur Einzelvalidierung zurückgesandt (aufgrund technischer Probleme bei der E-Mailkommunikation kam es im Falle des o.a. Gruppeninterviews leider zu keiner Validierung). Als wichtigste Ergebnisse für die weitere Fragebogenentwicklung ergaben sich aus den Experteninterviews zum einen, dass die oftmals zu geschlossenen Nachfragen kontraproduktiv waren. Zum anderen ergaben sich einige neue Themen(-perspektiven), die in den Fragebogen für den Pretest mit aufgenommen werden sollten.

6.1.5. Pretest für die Expertenbefragung per E-Mail

Von Mitte November 2005 bis Ende Januar 2006 wurde ein Pretest für die Expertenbefragung per E-Mail durchgeführt. Im Gegensatz zu den früheren Befragungen per Webformular (vgl. Kapitel 6.1.2, S. 97 f.) war der Adressatenkreis für den Pretest sehr viel enger gefasst und standen die Fragen in explizitem Bezug zu einem wissenschaftlichen Diskurs. So waren jetzt lediglich in Deutschland lebende Brasilianer mit akademischer Qualifikation zur Teilnahme aufgerufen. Der durch die Recherchen entstandene Verteiler (vgl. Kapitel 6.1.1., S. 97) setzte sich daher aus Tagungsteilnehmern, Stipendiaten, Teilnehmern der früheren Befragungen sowie aus Personen und Institutionen der bilateralen und internationalen Zusammenarbeit auf wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Ebene zusammen. Nur bei wenigen Ausnahmen handelte es sich um bereits seit längerem bestehende persönliche Kontakte. Bis auf zwei, drei Ausnahmen wurden alle E-Mails mit dem Fragebogen als Word-Datei im Anhang sowie persönlicher Anrede und teilweise personalisierten Anschreiben einzeln versendet, sowohl an die Probanden als auch an vermittelnde Personen und Institutionen (vgl. Dillman 2000, S. 369). Da die Word-Datei nur 102 KB groß war kann davon ausgegangen werden, dass dies keine technisch bedingte „systematische[] Ausgrenzung von Teilnehmern“ verursacht hat (Batinic 2001, S. 18). Neben 81 als Probanden ausgewählten Personen wurden etwa weitere 450

Personen bzw. Institutionen und Organisationen mit der Bitte um Kontaktvermittlung direkt per E-Mail angeschrieben. An potentielle Probanden wurden bis zu zwei Erinnerungsmails wieder mit dem Fragebogen im Anhang (vgl. Batinic, 2001, S. 81 und Dillmann 2000, S. 370) im Abstand von etwa vier Wochen, an Kontaktvermittler eine Erinnerungsmail gesendet.

Ziel dieses damit sehr umfangreichen Pretests war es, die Verständlichkeit der Fragen sowie ihrer Begrifflichkeiten und somit die Validität und Reliabilität der schriftlichen Befragung weiter zu verbessern. Eine dementsprechende Auswertung der Antworten sollte deshalb keinen möglichst objektiven theoretischen Erkenntnisgewinn bringen und auch keine absolute Bewertung nach den o.a. Gütekriterien ergeben. Währenddessen ging es allein darum zu untersuchen, welche Fragen einer Überarbeitung bedürften. Darüber hinaus sollte der Pretest genauere Erkenntnisse über die zu erwartenden Dauer und Quote des Rücklaufs bringen. Durch gezielte Kontakthanbahnung für die Hauptbefragung sollte in diesem Zusammenhang zu einer besseren Rücklaufquote und -qualität für die eigentliche Befragung beigetragen werden (Friedrichs 1980, S. 245). Die Auswertung des Pretests konzentrierte sich deshalb zunächst - im Laufe des Forschungsprozesses hatte sich die Funktion des Pretestdaten dann noch verändert (vgl. Kapitel 6.3.1., S. 110) - vorwiegend auf diese methodischen Aspekte.

Insgesamt gab es in der Pretestphase 131 Rückmeldungen. Neben 75 Weiterleitungen und Kontaktvermittlungen, wurden 22 ausgefüllte Fragebögen zurückgesendet, davon 10 über Kontaktvermittlungen. Jeweils eine Person war persönlich bekannt bzw. wurde gar persönlich angesprochen. Außerdem gingen rund ein Duzend Kommentare und Änderungsvorschläge zum Fragebogen sowie zahlreiche Kontaktadressen für die Hauptbefragung ein. Unter den 22 Fragebögen waren 10 Personen mit einer anderen akademischen Ausbildung, insbesondere aus naturwissenschaftlichen sowie umweltbezogenen ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen. Aufgrund der vielen Kontaktvermittlungen dauerte die Versandphase 8 Wochen, der letzte ausgefüllte Fragebogen ging nach rund 12 Wochen ein. Die Rücklaufdauer für die einzelnen Fragebögen betrug zwischen wenigen Stunden bis zu 46 Tagen, die Hälfte der Fragebögen war jedoch schon eine Woche nach dem jeweiligen Erstversand der Einladung eingegangen.

Eine Auswertung der Antworten machte deutlich, dass die Anzahl der Worte pro Antwort nicht unbedingt in einem logischen Verhältnis zu den beiden Gütekriterien Validität und Reliabilität stehen müssen, sondern auf Grund der Kürze eher prägnante Schlüsselbegriffe benutzt werden (vgl. Griese 2003, S. 1). Zahlreiche Kommentare der Probanden wiesen zudem daraufhin, dass insbesondere die offenen Fragen 1 und 2 eine zu komplexe Themenstellung hätten. Ein Problem des Pretests war allerdings, dass es nur wenige brasilianische Sozial- und Erziehungswissenschaftler in Deutschland gibt, die schwerpunktmäßig zum Thema "Globalisierung" arbeiten. So konnten letztendlich viele der angeschriebenen Probanden des Pretests nicht dem eigentlichen Expertenstatus zugerechnet werden, was durch mehrere

Hinweise seitens der Probanden bzw. Rückmeldungen ohne ausgefüllten Fragebogen bestätigt worden war. Der oftmals fehlende direkte Bezug zum Thema unter den Rückmeldern dürfte zudem sicherlich zu einer weniger intensiven Beantwortung der Fragen geführt haben. Für die Hauptbefragung war daher auch aus diesem Grund mit höherer Validität und Reliabilität zu rechnen.

Zusammenfassend kann auf jeden Fall festgehalten werden, dass sowohl die Quantität als auch die Qualität des Pretest-Rücklaufs im Vergleich zu den früheren, offenen Webbefragungen um ein vielfaches besser waren.

6.1.6. Reflexion der explorativen Vorstudie und Schlussfolgerungen für das weitere Vorgehen

Aus dem Verlauf und den Ergebnissen der explorativen Vorstudie konnten für den weiteren Forschungsverlauf drei Schlussfolgerungen gezogen werden:

1. Für die Auswahl der Aufsätze sollte die Online-Bibliothek „SciELO Brazil“ genutzt werden. Außer den o.a. Vorteilen (vgl. Kapitel 6.1.1., S. 97) sprach zudem, dass die Vorauswahl der Aufsätze, welche nämlich online zur Verfügung stehen, dadurch in Brasilien und nicht in Deutschland oder gar von mir getroffen war.
2. Die Vorstudie hatte die Vermutung bestätigt, dass auf brasilianischer Seite großes Interesse an einem Dialog zu den Themen Globalen Lernens bestehen würde (vgl. Einleitung, S. 9). Dieses ermöglichte einerseits das während dieser Phase entstandene informelle Netzwerk und machte damit eine Fortsetzung des Forschungsvorhabens überhaupt erst sinnvoll (vgl. Kapitel 5.3.3., S. 95). Auf der anderen Seite erforderte es einen sensiblen Umgang mit den in den Rückmeldungen impliziten Wünschen und Erwartungen der Dialogteilnehmer. Daraus ergaben sich aus dem und für den laufenden Forschungsprozess bezüglich der Nutzung des Mediums E-Mail drei methodische Konsequenzen:
 - Weil eher persönliche E-Mails dem Anspruch gerecht werden können, den einzelnen Befragungsteilnehmer als Forschungssubjekt ernst zu nehmen, sind sie Massenmails und Internetformularen vorzuziehen.
 - Ebenso müssen Rückmeldungen, Nachfragen und Informationswünsche umgehend (möglichst binnen eines Tages) beantwortet werden (vgl. Atteslander 2006, S. 159).
 - Für alle Rückmeldungen jeglicher Art (auch Absagen) muss sich umgehend bedankt werden.

Das große Interesse an der Thematik und der “Einladung zum Dialog“ auch über die Sozial- und Erziehungswissenschaften hinaus forderte außerdem dazu auf, die Verwendung des

Datenmaterials insbesondere aus dem Pretest zu überdenken. Aus dem Dialoganspruch dieser Arbeit heraus konnte dieses nicht einfach verworfen werden.

3. Schließlich verschaffte die Vorstudie einen Zugang zum Begriffs- und Themenspektrum in den brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaften bezüglich des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit und unter Berücksichtigung praxisrelevanter Aspekte. Dies förderte schließlich eine dialogische Entwicklung des Fragebogens für die Expertenbefragung. So hatte sich im Pretest abschließend zeigen können, dass trotz der Übersetzungsprobleme für "Globales Lernen" seine zentralen Begrifflichkeiten keine (fremd)sprachlichen Probleme für den Forschungsdialog brachten (vgl. Kapitel 5.2., S. 90).

Inhaltlich deuteten sich allerdings wie vermutet (vgl. Kapitel 2.2., S. 25) erste Unterschiede an. So ergab sich aus dem bisherigen empirischen Material eine starke Betonung der historischen Perspektive von Globalisierung inklusive eines Bezugs zur Kolonialisierung. Des Weiteren wurden die Probleme ökonomischer und sozialer Exklusion und deren makrostrukturellen Ursachen besonders akzentuiert. Der erziehungswissenschaftliche Diskurs in Brasilien schließt daran vor allem mit der Auseinandersetzung um Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Beiträge zu gesellschaftlicher Inklusion an. Dazu gehörte insbesondere eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Bildung und Erziehung und das Recht auf freien Zugang zu (digitalen) Informationen und Wissen.

Für die anschließende Überarbeitung des Fragebogens wurden nun die bis dahin gemachten Erfahrungen und Ergebnisse noch einmal eingehend anhand entsprechender Methodenliteratur reflektiert. So musste davon ausgegangen werden, dass es zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses aufgrund der fehlenden situativen Interaktionsmöglichkeiten einer schriftlichen Befragung um so wichtiger ist, „den Befragten gewisse Anhaltspunkte zu bieten, damit sie sich eine Meinung über den Interviewer bilden können“. Denn gerade bei der Befragung von Experten kann „das Offenlegen der eigenen Position, d.h. sowohl des Erkenntnisinteresses wie auch des eigenen thematischen bzw. fachlichen Standpunkts [...] wesentlich fruchtbarer sein als ein Versteckspiel“ (Bogner/Menz 2002, S. 64). Da dies nicht interaktiv wie im Interview erfolgen konnte, war dies im Pretest durch eine Einleitung des Fragebogens, ein persönliches Anschreiben sowie eine Website mit zusätzlichen Informationen zu meiner (Wissenschafts-)Biographie, meiner bilateralen Projektarbeit sowie dem Vorgehen und Zielen meiner Arbeit geschehen (vgl. Döring 1999, S. 192, Griese 1996b, S. 195 und Friedrichs 1980, S. 238).

Um die Motivation zu einer Teilnahme weiter zu erhöhen, sollten für die Hauptbefragung der Nutzen für die Probanden, deren Expertenstatus, die Praxisrelevanz sowie mein persönlicher

Hintergrund und meine Identifikation mit dem Thema und dem Anliegen des Forschungsprojekts auch im Anschreiben stärker hervorgehoben werden. Durch dieses gerade für eine Expertenbefragung per E-Mail wichtige gezielte Vorgehen (vgl. Batinic 2001, S. 18) sollte die Authentizität des Dialogvorhabens dieser Arbeit unterstrichen werden (vgl. Bohm 2002, S. 32). Im Vordergrund stand jedoch nicht, die quantitative Rücklaufquote zu erhöhen - wie nach einer derartigen zweiten Erinnerungsmail im Pretest geschehen -, sondern dass die Teilnehmer des Befragungsdialogs als Mitforscher gewonnen werden konnten (vgl. Sommer 1987, S. 103). Schließlich würde sich eine höhere Motivation und Identifikation der Befragten mit dem Forschungsgegenstand positiv auf die Qualität der Antworten auswirken und damit zur Validität und Reliabilität der Ergebnisse beitragen können.

Das Ziel eines möglichst offenen und gleichberechtigten Befragungsdialogs mit Experten erfordert, „dass das Thema nicht zu eng gefasst werden darf“ (Sommer, 1987, S. 88). Besonders in Hinblick auf die Mehrdimensionalität des Themenkomplexes „Bildung und Globalisierung“ wurde sich aufgrund der Erfahrungen aus den Experteninterviews deshalb bewusst gegen die allgemeine Empfehlung entschieden, für schriftliche Befragungen überwiegend geschlossene Fragen zu benutzen (vgl. Friedrichs 1980, S. 238). Diese Entscheidung lag um so näher, da für die Expertenbefragung dieser Studie von einer „homogene[n] Befragtengruppe mit hoher Schulbildung“ ausgegangen werden konnte (vgl. ebd. S. 242). Zudem kommt es bei einer Expertenbefragung nicht auf eine hohe Rücklaufquote an, sondern auf die Umsetzung des „Prinzip[s] des minimal bzw. maximal kontrastierenden Vergleichs“ (Meuser/Nagel 1997, S. 486 f., vgl. Bogner/Menz 2002, S. 38 f.). Der Fragebogen wurde deshalb an den von Meuser und Nagel favorisierten Leitfaden angelehnt, weil „eine leitfadenorientierte Gesprächsführung [...] beidem gerecht [wird], dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers“ (Meuser/Nagel 2002, S. 77, vgl. ebd. 1997, S. 483). Aufgrund der Erfahrungen aus dem Pretest sollten die offenen Fragen aber thematisch stärker eingegrenzt werden, um den Zeitaufwand für die Probanden in einem angemessenen Rahmen zu halten (vgl. Batinic/Bosnjak 1999, S. 149 f.).

Unter diesen Gesichtspunkten wurde der Fragebogen inhaltlich und optisch überarbeitet, um seine Struktur und das Frageprofil zu schärfen (vgl. Atteslander 2006, S. 159 und Friedrichs 1980, S. 238). Er bestand nunmehr aus den drei Abschnitten „Globalisierung und Bildung und Erziehung“, „Theoretischer Dialog“ und „Bildungskooperationen“. Im ersten und zweiten Abschnitt wurden im ersten Teil offene Fragestellungen ohne vorweggenommene Fokussierungen und ohne Orientierung an den Begrifflichkeiten des Theoriediskurses zum Globalen Lernen formuliert. Dies erschien aus heuristischer Perspektive um so wichtiger, da es sich um ein neues Forschungsfeld handelte (vgl. Kleining 1995a, S. 52). Erst im zweiten Teil der jeweiligen Abschnitte wurden halboffene und geschlossene Fragen verwendet bzw. im zweiten

Abschnitt mit Fragen zu "Weltbürgertum", "Nachhaltige Entwicklung", und "Kulturelle Vielfalt" auf zentrale Begrifflichkeiten und Aspekte des Theoriediskurses zum Globalen Lernen eingegangen (vgl. Kapitel 4.6., S. 75 f.). Der Dritte Abschnitt enthielt mehr oder weniger offene Fragen zu stärker praxisrelevanten Themen unter Bezug auf die "Zivilgesellschaft". Abschließend wurde um Hinweise auf für die Fragestellungen relevante eigene Publikationen und Empfehlungen anderer Autoren gebeten.

Der dahingehend überarbeitete Fragebogen (vgl. Anhang, S. 205 ff.) wurde noch einmal kommunikativ validiert. Dabei ergaben sich lediglich noch kleine sprachliche und stilistische Veränderungen.

6.2. Schriftliche Expertenbefragung per E-Mail und Aufsatzauswahl

Nachdem mit der Auswertung des Pretests die explorative Vorstudie abgeschlossen war, wurden von Anfang April bis Ende Juni 2006 die schriftliche Expertenbefragung per E-Mail durchgeführt und Aufsätze aus brasilianischen Fachzeitschriften ausgewählt.

6.2.1. Durchführung und Rücklauf der Expertenbefragung per E-Mail

Neben 111 potentiellen Probanden wurden wieder etwa 300 Personen und Institutionen mit der Bitte um Kontaktvermittlung persönlich angeschrieben. Das Versand- und Erinnerungsverfahren des Pretests wurde beibehalten und ebenso die Dauer der allgemeinen Versandphase war mit 8 Wochen konstant geblieben. Allerdings wurden aufgrund besonderer Empfehlungen einige Personen noch danach angeschrieben. Zudem erhöhte sich dieses Mal die Rücklaufdauer für die einzelnen Fragebögen vom Erstversand der Einladung bis zum Eingang erheblich bis auf maximal 86 Tage (vgl. Abb. 9, S. 104). Insgesamt verlängerte sich deswegen die Dauer der Befragungsphase bis zum letzten Eingang fast um das Doppelte.

Abb. 9: Rücklaufdauer der einzelnen Fragebögen vom Erstversand der Einladung bis zum Eingang

| Rücklaufdauer der einzelnen Fragebögen | Anzahl (Gesamtmenge = 19) |
|---|--------------------------------------|
| <i>bis zu 14 Tagen</i> | 6 |
| <i>15 bis zu 28 Tagen</i> | 2 |
| <i>29 bis zu 42 Tagen</i> | 2 |
| <i>43 bis zu 56 Tagen</i> | 6 |
| <i>> 56 Tage</i> | 3 |

Von den 111 potentiellen Probanden haben 56 mit einer Rückmeldung reagiert. Mit 28 Personen haben darunter exakt die Hälfte einen ausgefüllten Fragebogen zurückgesendet. 22 davon waren über die Kontaktvermittlung dritter oder als Mitglieder von angeschriebenen Netzwerken auf die Befragung aufmerksam geworden. Außerdem gingen wieder diverse Kommentare ein und mit drei Probanden gab es einen längeren E-Mailwechsel. Unter den 28 zugesandten Fragebögen waren 11 Erziehungs- und 8 Sozialwissenschaftler im Alter von 26 bis 54 Jahren,

davon 8 Frauen und 11 Männer. Die geographische Verteilung ergab je sechs Antworten aus den Makroregionen Süden und Südosten, drei aus dem Mittelwesten und je zwei aus dem Norden und Nordosten. Der Anteil von Antworten aus dem Süden und Südosten von etwa zwei Dritteln entsprach damit dem Anteil dieser Makroregionen an allen Universitäten in Brasilien (vgl. Kapitel 1, S. 18).

Die exakte Angabe einer prozentualen Rücklaufquote ist allerdings schwierig bzw. beinahe unmöglich, da nicht zu sagen ist, wie viele Personen den Fragebogen über Dritte bekommen haben. Solche können schließlich nur erfasst werden, wenn sie antworten. Die absolute Anzahl der Rückläufe könnte deshalb nur mit der Summe aus den direkt angeschriebenen und den über Vermittlungen erreichten Rückmeldungen ins Verhältnis gesetzt werden. Die Zuverlässigkeit solch einer prozentualen Angabe wäre aber zu vage. Dies gilt um so mehr, da es auch während der Hauptbefragung mit 63 Rückmeldungen zur Kontaktvermittlung und Weiterleitung des Fragebogens wieder eine hohe Anzahl an unterstützenden "Netzwerkern" gab. Wie in Kapitel 6.1.6. (S. 103) diskutiert stellt dieses Problem jedoch hinsichtlich einer Expertenbefragung keinen großen Nachteil für die Nutzung des Mediums E-Mail dar, da die quantitative Rücklaufquote für sie nicht von entscheidender Bedeutung ist. Abschließend soll daher eine Tabelle noch einmal einen zusammenfassenden Überblick über das Sample der Expertenbefragung geben (vgl. Abb. 10, S. 105).

Abb. 10: Sample der Expertenbefragung per E-Mail

| Nr. ¹ | Geschl. | Alter | Fach | Makroregion | Stadt/Bundesstaat |
|------------------|---------|-------|--------------------------|--------------|--------------------------------|
| 49 | fem. | 27 | Erziehungswissenschaften | Südosten | Belo Horizonte/Minas Gerais |
| 39 | fem. | 34 | Erziehungswissenschaften | Süden | Passo Fundo/Santa Catarina |
| 36 | fem. | 35 | Erziehungswissenschaften | Norden | Belém/Pará |
| 30 | fem. | 41 | Erziehungswissenschaften | Norden | Belém/Pará |
| 24 | fem. | 42 | Erziehungswissenschaften | Nordosten | Crato/Ceará |
| 48 | fem. | 48 | Erziehungswissenschaften | Süden | Porto Alegre/Rio Grande do Sul |
| 33 | fem. | 50 | Erziehungswissenschaften | Süden | Curitiba/Paraná |
| 38 | masc. | 30 | Erziehungswissenschaften | Süden | Passo Fundo/Santa Catarina |
| 40 | masc. | 31 | Erziehungswissenschaften | Süden | Porto Alegre/Rio Grande do Sul |
| 46 | masc. | 47 | Erziehungswissenschaften | Mittelwesten | Cuiaba/Mato Grosso |
| 26 | masc. | 50 | Erziehungswissenschaften | Süden | São Leopoldo/Rio Grande do Sul |
| 23 | fem. | 26 | Sozialwissenschaften | Südosten | São Paulo/São Paulo |
| 28 | masc. | 32 | Sozialwissenschaften | Nordosten | Salvador/Bahia |
| 50 | masc. | 32 | Sozialwissenschaften | Südosten | Campinas/São Paulo |
| 35 | masc. | 39 | Sozialwissenschaften | Südosten | São Paulo/São Paulo |
| 45 | masc. | 42 | Sozialwissenschaften | Mittelwesten | Cuiaba/Mato Grosso |
| 34 | masc. | 50 | Sozialwissenschaften | Mittelwesten | Cuiaba/Mato Grosso |
| 31 | masc. | 54 | Sozialwissenschaften | Südosten | São Paulo/São Paulo |
| 32 | masc. | 54 | Sozialwissenschaften | Südosten | Praia do Suá/Espírito Santo |

¹Die Nummerierung erfolgte nach dem chronologischen Eingang aller Fragebögen von Pretest (Nr. 1 bis 22) und Befragung. Fehlende Nummern ergeben sich durch die für die Auswertung der Expertenbefragung nicht berücksichtigten Fragebögen von Wissenschaftlern anderer Disziplinen (vgl. Kapitel 6.3.1., S. 111).

²Da es im Laufe des Studienverlaufs der Probanden oft zu Fachwechselln bzw. Doppelqualifikationen gekommen ist, erfolgte diese Zuteilung teilweise in Orientierung nach Schwerpunkten.

Wie schon beim Pretest war zudem auch bei der Hauptbefragung mit 7 zurückgesandten Fragebögen erneut ein großes Interesse in den Natur- und Umweltwissenschaften zu verzeichnen.

6.2.2. Auswahlverfahren für die Aufsätze aus brasilianischen Fachzeitschriften der Sozial- und Erziehungswissenschaften

Während sich das Sample der Expertenbefragung auf Basis der in der explorativen Vorstudie entstandenen Datenbank (vgl. Kapitel 6.1.1., S. 97) mehr oder weniger als zufällige Stichprobe ergab, sollte die Auswahl der Aufsätze stärker theoriegeleitet am Erkenntnisinteresse orientiert werden. Schließlich sollte durch die Komplementarität von Expertenbefragung und qualitativer Aufsatzanalyse eine größere Erkenntnistiefe erreicht werden (vgl. Kapitel 5.3., S. 93). Damit wurde sich gerade vor dem Hintergrund der Triangulation ganz bewusst für unterschiedliche Sample-Strategien entschieden (vgl. Flick 2004a, S. 92).

Aus diesen Überlegungen heraus wurde für die Auswahl von Aufsätzen für die qualitative Inhaltsanalyse auf die Online-Bibliothek „SciELO-Brazil“ (www.scielo.br) zurückgegriffen (vgl. Kapitel 6.1.1., S. 97). Zum Zeitpunkt des Auswahlverfahrens verfügte sie über 53 Fachzeitschriften für die Geistes-, Human- und Angewandten Sozialwissenschaften mit insgesamt 741 Ausgaben. Für einen ersten Auswahlschritt wurden über ihren Themenindex alle diejenigen Stichworte kopiert, die einen thematischen Bezug zum Globalen Lernen haben (vgl. Anhang, S. 225 f.). Mit diesen Stichworten wurde über die Onlineformularsuche eine erste Auswahl von 87 Artikeln getroffen.

Über die Internetplattform „Lattes“ des „CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico“ (Nationaler Rat für wissenschaftliche und technologische Entwicklung, <http://lattes.cnpq.br/eng>), der offiziellen Curricula-Datenbank für brasilianische Wissenschaftler, wurden dann nähere Informationen insbesondere über den Ausbildungsgang sowie die Arbeitsschwerpunkte der jeweiligen Autoren recherchiert. Für eine engere Auswahl kamen schließlich nur brasilianische Autoren in Betracht, die den überwiegenden Teil ihrer akademischen Ausbildung in Brasilien absolviert haben. Zur weiteren Eingrenzung der Auswahl wurde über die Zusammenfassungen, die Schlusskapitel sowie die Häufigkeit der themenrelevanten Stichworte geklärt, welche der Artikel einen expliziten und engen Bezug zu Pädagogik und/oder Globalisierung in Brasilien und den Fragestellungen dieser Arbeit haben und mehrheitlich brasilianische Quellen zitieren. Über diese Kriterien wurde die Auswahl auf 30 Aufsätze reduziert.

Die Gesamtheit der letztendlich auszuwertenden Aufsätze sollte eine Abdeckung des Themen- und Begriffsspektrums der Fragestellungen dieser Arbeit garantieren. Um eine ausreichende

„strukturelle Variation der Perspektiven“ zu erreichen (Kleining 1995a, S. 27), spielten für die endgültige Auswahl des Samples (vgl. Abb. 11, S. 107) folgende Variablen eine wichtige Rolle:

- Aufgrund der sozialen und kulturellen Heterogenität Brasiliens (vgl. Kapitel 1, S. 14 ff.) sollten Aufsätze von Autoren aus allen fünf Großregionen Brasiliens (Norden, Nordosten, Mittelwesten, Südosten und Süden) unter dem Sample sein.
- Eine möglichst gleiche Verteilung der Geschlechter und Altersstufen sowie von Sozial- und Erziehungswissenschaftlern war anzustreben.

Anhand dieser Kriterien wurden zunächst je vier sozial- und erziehungswissenschaftliche Aufsätze in Orientierung an den konkreten Fragestellungen des Fragebogens für die Expertenbefragung gelesen. Dieser erste Lesedurchgang diente noch nicht der eigentlichen Analyse, sondern zunächst nur der Suche nach markanten Begrifflichkeiten sowie Auffälligkeiten, um darauf aufbauend das Sample gemäß den festgelegten Auswahlkriterien zu komplettieren. Dementsprechend ergab sich ein Sample aus 11 Aufsätzen, dessen Zusammensetzung wieder in Form einer Tabelle überblicksartig zusammengefasst werden soll (vgl. Abb. 11, S. 107).

Abb. 11: Sample für die qualitative Aufsatzanalyse

| Geschl. | Alter¹ | Fach² | Makroregion | Stadt/Bundesstaat |
|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------------------|
| fem. | 44 | Erziehungswissenschaften | Nordosten | Feira de Santana/Bahia |
| masc. | 37 | Agrarwissenschaften | Nordosten | Feira de Santana/Bahia |
| fem. | 62 | Erziehungswissenschaften | Norden | Belém/Pará |
| fem. | 63 | Erziehungswissenschaften | Süden | Curitiba/Paraná |
| masc. | 62 | Erziehungswissenschaften | Südosten | Petropolis/Rio de Janeiro |
| masc. | 64 | Erziehungswissenschaften | Südosten | São Paulo/São Paulo |
| masc. | 46 | Sozial- und Erziehungswis. | Südosten | Belo Horizonte/Minas Gerais |
| fem. | 66 | Erziehungswissenschaften | Südosten | São Carlos/São Paulo |
| fem. | 51 | Sozialwissenschaften | Süden | Porto Alegre/Rio Grande do Sul |
| fem. | 58 | Sozialwissenschaften | Mittelwesten | Brasília/Distrito Federal |
| masc. | 37 | Sozialwissenschaften | Südosten | Americana/São Paulo |
| masc. | 47 | Sozialwissenschaften | Südosten | Belo Horizonte/Minas Gerais |
| masc. | 68 | Sozialwissenschaften | Südosten | Rio de Janeiro/Rio de Janeiro |

¹ Hierbei handelt es sich um ungefähre Angaben. Denn die Lattes-Curricula enthalten keine direkten Angaben zum Alter. Zu dessen Ermittlung wurde die Jahresangabe des Studienbeginns verwendet und von einem Studienbeginn im Alter von 20 Jahren ausgegangen.

² Da es im Laufe des Studienverlaufs der Probanden oft zu Fachwechselln bzw. Doppelqualifikationen gekommen ist, erfolgte diese Zuteilung teilweise in Orientierung nach Schwerpunkten.

Als Ergebnis einer vorab kalkulierten Auswahlstrategie steht dieses Aufsatzsampling damit einerseits der Konzeption des „Selective Sampling“ sehr nahe, was sich wegen der Komplexität des Forschungsfeldes vor allem aus Zeitgründen anbot (vgl. Schatzman/Strauss 1973, S. 38 f., und Strauss 1998, S. 71). Andererseits entspricht die Orientierung am Verlauf und den Ergebnissen der Expertenbefragung ebenso der Grundidee des „theoretical Sampling“ (vgl.

Strauss 1998, S. 71). Somit kann es als das Ergebnis einer Kombination von abstrakten soziodemographischen, mit konkreten, sich als methodische Konsequenzen aus dem Verlauf des Forschungsprozesses ergebenden Kriterien bezeichnet werden (vgl. Flick 2002, S. 98 f. und 102 f.). Ausgeblendet werden darf natürlich nicht, dass sich die Auswahl der Aufsätze - und später ihre Interpretation - immer auch an ihrer Relevanz für den deutschen Theoriediskurs zum Globalen Lernen orientierten (vgl. ebd. S. 69). Dies machte eine Rückkopplung der Ergebnisse an die brasilianischen Wissenschaftler um so notwendiger.

6.3. Auswertung und kommunikative Validierungen unter besonderer Berücksichtigung der Triangulationseffekte

Um das in Kapitel 5.3.2. (S. 93) angesprochene Problem der gegenseitigen Beeinflussung der Auswertung von Expertenbefragung und Aufsätzen konstruktiv zu wenden, sollten in einem ersten Auswertungsschritt aus beiden Datensorten Themenfelder generiert werden. Indem „alle Daten [...] im strukturellen Zusammenhang [dieser Themenfelder, M.A.] ihren Platz haben und als Teile des Gesamtbildes verstehbar“ werden (Kleining 1995a, S. 33), sollten sie später eine Integration der Ergebnisse von Befragung und Aufsatzanalyse gewährleisten (vgl. Flick 2004a, S. 93). Daran sollte sich die Auswertung der Expertenbefragung und die qualitative Inhaltsanalyse der Aufsätze anschließen, deren Ergebnisse wiederum über die Themenfelder miteinander kombiniert und integriert werden sollten. Das heißt, es wurde für die Auswertung bewusst eine gegenseitige Bereicherung der möglichst gleichberechtigt nebeneinander stehenden Datensorten gefördert (vgl. ebd. S. 100).

Offen und an dieser Stelle nicht zu klären bleibt jedoch, inwiefern bestimmte Aussagen der einen oder anderen Datensorte die weitere Auswertung geprägt bzw. in eine bestimmte Richtung gebracht und dadurch die Offenheit während des Auswertungsprozess verringert haben. Um während der Auswertung zumindest den Aussagegehalt der Probanden nicht zu verändern, erschien es gerade deswegen noch wichtiger, während der Reduktions- und Zusammenfassungsphasen keine wertenden, sondern lediglich additive Konjunktionen wie „und“ zu verwenden. Außerdem unterstreicht diese Problematik die dringende Notwendigkeit kommunikativer Validierung nicht nur der Endergebnisse, sondern schon nach der Entwicklung der Themenfelder.

Sicherlich ist auch durch dieses „integrative“ Auswertungsverfahren anhand der kommunikativen Generierung gemeinsamer Themenfelder als Konsequenz aus der Triangulation die gegenseitige Beeinflussung der beiden Datensorten nicht vollkommen transparent zu gestalten. Wären die beiden Datensorten jedoch von Anfang an getrennt hintereinander ausgewertet worden, wäre der Einfluss der Ergebnisse des ersten Auswertungsschrittes auf die zweite Auswertungsphase allerdings gewiss noch unkontrollierter und unreflektierter gewesen.

6.3.1. Kommunikative Generierung von Themenfeldern

Auf einem ersten Auswertungsdurchgang durch das gesamte empirische Material, wurde in heuristischem Sinne versucht, sich an das Material anzunähern, in seine Begriffswelt einzutauchen und sich mit dem Ziel des Perspektivenwechsels von dieser perturbieren zu lassen (vgl. Siebert 1999, S. 38 f.). Abweichend von der Planung zu Beginn des Forschungsprojekts, wurden für die Generierung der Themenfelder alle Antworten aus dem Pretest und der Befragung sowie die gesamte E-Mailkommunikation während der Erhebungsphase im Sinne von „Kontextwissen“ einbezogen (Meuser/Nagel 2002, S. 76). Denn die gesamte Erhebungsphase hatte ein großes Interesse an der Thematik und der „Einladung zum Dialog“ deutlich gemacht. Viele Probanden hatten dies und die Wichtigkeit des Themas explizit formuliert, was durch teilweise sehr detaillierte Antworten, viele konstruktive Kommentare und Anregungen sowie ihr Interesse an den Ergebnissen des Forschungsprojekts weiter unterstrichen worden war. Dies erforderte aus methodologischer und forschungsethischer Perspektive konsequenterweise, dass die Teilnehmer der Pretestphase eine andere Funktion als „gewöhnliche“ Testprobanden bekommen und als aktive Forschungssubjekte wahr- und ernst genommen werden mussten. Das gleiche galt für die Beiträge von Teilnehmern aus anderen Wissenschaftsdisziplinen. Durch ihre Berücksichtigung bei der Entwicklung der Themenfelder sollte zum einen ihrer Selbstzuschreibung als Experten und zum anderen der von den Probanden erhobenen Forderung nach einem interdisziplinären Dialog (vgl. Kapitel 7.3.3., S. 132 f.) zumindest teilweise gerecht werden. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Fragebögen von Pretest und Hauptbefragung konnten die Antworten des Pretests jedoch nicht mit in die Auswertung der Expertenbefragung einbezogen werden.

In Anlehnung an Strauss' (1998, S. 57ff.) „offenes Kodieren“ und Paulo Freires „generative Themen“ wurden also auffallende und prägnante Begrifflichkeiten und Konzeptionen aus dem Material herausgeschrieben bzw. paraphrasiert, um über eine Klassifizierung dieser Begriffe und Paraphrasen Themenfelder mit Schlüsselworten zu generieren. Dadurch sollten die Aussagen aus dem empirischen Material derart vorstrukturiert werden, dass die vielseitigen Interdependenzen weiter deutlich blieben (vgl. Freire 1998, S. 79 ff. und 100 f.). Auf diese Weise bildete sich im Sinne einer „Entwicklung fallübergreifender zentraler Themen“ ein am empirischen Material orientierendes Relevanzsystem für die weiteren Auswertungsschritte (Witzel 1996, S. 68 f., vgl. Kleining 1995b, S. 76).

Mit dieser Zielsetzung wurden die aus dem Material gesammelten 252 Begriffe und Paraphrasen mithilfe des EDV-Programms Microsoft Access zunächst zu vierzehn thematischen Gruppen zusammengefasst, aus denen dann schließlich sieben Themenfelder mit einer jeweiligen Erläuterung und insgesamt 44 Schlüsselwörtern entstanden. Um die gewünschte Anschlussfähigkeit der empirischen Daten an den Theoriediskurs Globalen Lernens zu sichern, orientierte sich dieser Zusammenfassungs- und Dimensionalisierungsprozess nun

stärker deduktiv am Erkenntnisinteresse (vgl. Strauss 1998, S. 45 und Kelle 1996, S. 36 f.), indem sich bei der Gruppenbildung an die thematische Struktur des Fragebogens angelehnt wurde (vgl. Witzel 1996, S. 57).

Zur kommunikativen Validierung wurden die Themenfelder an die 33 an der explorativen Vorstudie und der Hauptbefragung teilgenommenen Sozial- und Erziehungswissenschaftler gesendet und auf Basis von 13 eingegangenen Kommentaren schließlich überarbeitet (vgl. Abb. 12, S. 114). Im Rahmen des gesamten Auswertungsprozesses waren die in dieser Phase entstandenen Themenfelder als vorläufig anzusehen und somit offen für Veränderungen während der weiteren Auswertungsschritte.

6.3.2. Auswertung der Expertenbefragung

Ziel der Auswertung der Expertenbefragung war es, den gesamten Expertenhorizont als „Überindividuell-Gemeinsame[s]“ im Sinne einer „Entdeckungsstrategie“ über die Erschließung von „thematischen Einheiten [in] an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreute Passagen“ zu erfassen (Meuser/Nagel 2002, S. 80 f.). Weil die Antworten bereits digital vorlagen und aufgrund ihres spezifischen sprachlichen Charakters (vgl. Kapitel 5.2, S. 90) konnten allerdings die ersten beiden Auswertungsschritte „Transkription“ und „Paraphrase“ übersprungen und direkt mit der Formulierung von „Überschriften“ in den einzelnen Fragebögen begonnen werden. Darauf wurde der „thematische Vergleich“ der Fragebögen miteinander und schließlich die „soziologische Konzeptualisierung“ vorgenommen (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 83 ff.).

Diese induktiv zu bezeichnende Vorgehensweise wurde um eine stärker deduktive Auswertung anhand der im Fragebogen abgefragten Kategorien „Pädagogische Zielsetzungen“, „Zu vermittelnde Kompetenzen“, „Methodik“ und „Didaktik“ sowie den Schlüsselkategorien Globalen Lernens „Nachhaltigkeit“, „Weltbürgertum“ und „Kulturelle Vielfalt“ ergänzt (vgl. ebd. S. 82 und Witzel 1996, S. 57).

Die Ergebnisse beider Auswertungsschritte wurden dann im Sinne der „theoretische[n] Generalisierung“ anhand der Überschriften aus der Konzeptualisierungsphase in Beziehung zu den kommunikativ generierten Themenfeldern gesetzt (Meuser/Nagel 2002, S. 89). Durch die Zusammenfassung dieser Überschriften pro Themenfeld wurden im Verlaufe dieses Generalisierungsprozesses Thesen mit entsprechenden Erläuterungen für die sich dabei an die Ergebnisse der Befragung anpassenden Themenfelder formuliert. Am Ende der Auswertung ergab sich auf diese Weise für die Befragung eine etwas komprimiertere Themenfeldstruktur (vgl. Abb. 12, S. 112).

Für die Auswertung ab der Vergleichsphase wurden die Fragebögen in das Programm EDV-Programm WINMAX importiert. Es ermöglicht einzelne Textpassagen vorher festgelegten Codeworten (Kategorien) zuzuordnen und lässt Mehrfachcodierungen sowie Überlappungen und Verschachtelung von Textpassagen zu. So konnten die relevanten Passagen der Fragebögen kodiert und danach thematisch zu Unterkategorien zusammengefasst werden.

6.3.3. Qualitative Inhaltsanalyse der Aufsätze

Der Ablauf der hier vorgenommenen Inhaltsanalyse orientierte sich an Mayrings (2003, S. 89). „Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung“ Sie ermöglicht, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd. S 89). Das dazu erforderliche Kategoriensystem sollte jedoch nicht allein theoriegeleitet entwickelt werden (vgl. ebd.), sondern sich ausgehend von den Themenfeldern (vgl. Kapitel 6.3.1., S. 109 f.) und deren Schlüsselworten deduktiv-induktiv einerseits am Theoriediskurs Globalen Lernens und andererseits am empirischen Material orientieren. Dadurch sollte auch in der Auswertung eine Umsetzung des Anspruchs dieser Arbeit als Stellvertreterdialog gewährleistet werden.

Um aus den Themenfeldern und deren Schlüsselworten Kategorien und Unterkategorien für die qualitative Inhaltsanalyse zu generieren, wurde zunächst mit acht Aufsätzen gemäß Mayrings Regeln der Strukturierung ein erster Materialdurchlauf vorgenommen (vgl. ebd. S. 94). Mithilfe der dabei entstandenen Kategoriedefinitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln wurden dann alle elf Aufsätze erneut kodiert (vgl. ebd. S. 83 f.). Dazu wurde wieder mit dem EDV-Programm WINMAX gearbeitet. Da es sich nicht um narrative Interviewtexte, sondern theoretische Aufsätze handelte, wurde der Schritt der Paraphrasierung auch dieses Mal übersprungen und die aus WINMAX exportierten kodierten Textstellen in zwei Reduktionsschritten zusammengefasst (vgl. ebd. S. 89 und 62). Da die Reduktion viele Aussagen klarer fokussierte, kam es während der Reduktionsphasen noch zu Recodierungen und kleineren Überarbeitungen des Kategoriensystems. Somit ergab sich auch für die qualitative Inhaltsanalyse der Aufsätze eine etwas modifizierte Themenfeldstruktur aus mit Kategorien angereicherten Themenfeldern (vgl. Abb. 12, S. 112).

6.3.4. Zusammenführung der Ergebnisse und kommunikative Endvalidierung

Wie beschrieben hatten sich aus den drei Auswertungsschritten verschiedene Themenfeldstrukturen ergeben. Aufgrund ihrer gemeinsamen Herkunft aus der offenen Kodierung (vgl. Kapitel 6.3.1., S. 109) waren sie jedoch ohne große Probleme miteinander in Beziehung zu setzen, um daraus für die Zusammenführung eine gemeinsame Themenfeldstruktur festzusetzen. Abbildung 12 (S. 112) gibt die entsprechende Entwicklung der Themenfeldstrukturen von der Kommunikativen Generierung von Themenfeldern bis zu den Endergebnissen wider:

Abb. 12: Entwicklung der Themenfeldstrukturen im Verlauf der einzelnen Auswertungsschritte

| Kommunikative Generierung | Befragung | Aufsätze | Endergebnisse |
|--|---|---------------------------------------|---|
| <i>Politisch-ökonomische Globalisierungsprozesse</i> | <i>Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund der politisch-ökonomischen Globalisierungsprozesse</i> | <i>Politisch-ökonomischer Kontext</i> | <i>Die sozioökonomischen Prozesse der Globalisierung und ihre politisch-historische Perspektive</i> |
| <i>Politisch-ökonomische Rahmenbedingungen für Bildung und Erziehung</i> | | <i>Pädagogische Grundlagen</i> | <i>Bildungspolitik und pädagogische Grundlagen</i> |
| <i>Soziale Transformationsprozesse</i> | | <i>Individuum und Gesellschaft</i> | <i>Kultur, Individuum und Identität</i> |
| <i>Kulturelle Transformationsprozesse</i> | | | |
| <i>Individuum und Identität</i> | | | |
| <i>Weltbürgertum</i> | <i>Weltbürgertum</i> | <i>Weltbürgertum</i> | <i>Weltbürgertum und Dialog</i> |
| <i>Prämissen für den Dialog</i> | <i>Prämissen für den Dialog</i> | <i>Dialog</i> | |

Für die Zusammenführung der Auswertungsergebnisse von Expertenbefragung und Aufsatzanalyse sollten nun in einem ersten Analyseschritt Zusammenführungsregeln entwickelt werden. Dazu wurden beide Auswertungsergebnisse nach Bezügen und Korrelationen zwischen den Thesen der Befragung und den Kategorien der Aufsatzanalyse durchgearbeitet und nach ihrem theoretischen Gehalt und ihrer theoretischen Tiefe analysiert. Auf den ersten Blick wurde dabei deutlich, dass mit der teilweise thematischen Eingrenzung und Reduzierung der offenen Fragen bei der Expertenbefragung als Konsequenz aus dem Pretest (vgl. Kapitel 6.1.6., S. 103 f.) quantitative Auswirkungen verbunden gewesen sein dürften. Die tiefere Analyse zeigte darauf jedoch, dass sich aus den beiden Datensorten nicht lediglich ein quantitatives Verhältnis von 1:3,5 (Fragebögen zu Aufsätze) bei der Gesamtanzahl bzw. von 1:6 bei der durchschnittlichen Wortzahl pro Fragebogen bzw. pro Aufsatz ergab. Auch in qualitativer Hinsicht brachte die Analyse wichtige Unterschiede hervor. So erschloss die Expertenbefragung ein weiteres Themenspektrum und lieferte wichtige Schlüsselbegriffe und inhaltliche Interdependenzen insbesondere hinsichtlich Globalen Lernens. Die Aufsätze trugen demgegenüber zu stärkerer theoretischer Konzeptualisierung bei. Im Detail hinsichtlich der einzelnen Themenfelder lässt sich das Ergebnis dieses ersten Analysedurchgangs zu folgenden Aussagen zusammenfassen:

- Die Kategorien der Aufsatzanalyse waren durch eine stärkere analytische Trennung zwischen Beschreibung und pädagogischen Konsequenzen bzw. Dialogprämissen charakterisiert.
- Aus den Themenfeldern und Thesen der Befragung waren deutlicher konzeptualisierte Zusammenhänge hinsichtlich der Fragestellungen dieser Arbeit erkennbar.

- Die Ausführungen zu den Konsequenzen der Globalisierungsprozesse für Bildung und Erziehung sowie zu pädagogischen Grundlagen waren in beiden Auswertungsergebnissen quantitativ und qualitativ in etwa gleich ausgeprägt, in den Aufsätzen jedoch strukturierter.
- Die Beschreibungen politisch-historischer, sozioökonomischer und sozialer und kultureller Veränderungsprozesse sowie zu den Konzeptionen "Weltbürgertum", "Nachhaltigkeit" und "Diversität" hatte in den Aufsätzen eine stärkere theoretische Fundierung.
- In den Befragungen fand eine tiefere theoretische Auseinandersetzung zum "Dialog" statt.

Aus diesen Analyseergebnissen ergaben sich für das weitere Vorgehen vier Zusammenführungsregeln:

- Für das Themenfeld "Die sozioökonomischen Prozesse der Globalisierung und ihre politisch-historische Perspektive" gilt, dass die Erläuterungen zu den Thesen aus der Befragung die Beschreibungen der entsprechenden Kategorien der Aufsätze ergänzen.
- Für das Themenfeld "Bildungspolitik und pädagogische Grundlagen" gilt, dass sich die Thesen und Beschreibungen der Befragung und der entsprechenden Kategorien der Aufsätze gegenseitig ergänzen.
- Für das Themenfeld "Kultur, Individuum und Identität" gilt, dass die Erläuterungen zu den Thesen aus der Befragung die Beschreibungen der entsprechenden Kategorien der Aufsätze ergänzen.
- Für das Themenfeld "Weltbürgertum und Dialog" gilt, dass sich die Thesen und Beschreibungen der Befragung und der entsprechenden Kategorien der Aufsätze gegenseitig ergänzen.

Während der entsprechend dieser Regeln vorgenommenen Zusammenführung beider Teilergebnisse wurden so noch einmal inhaltlich gleiche Aussagen weiter zusammengefasst und die Thesen der Themenfelder weiter abstrahiert.

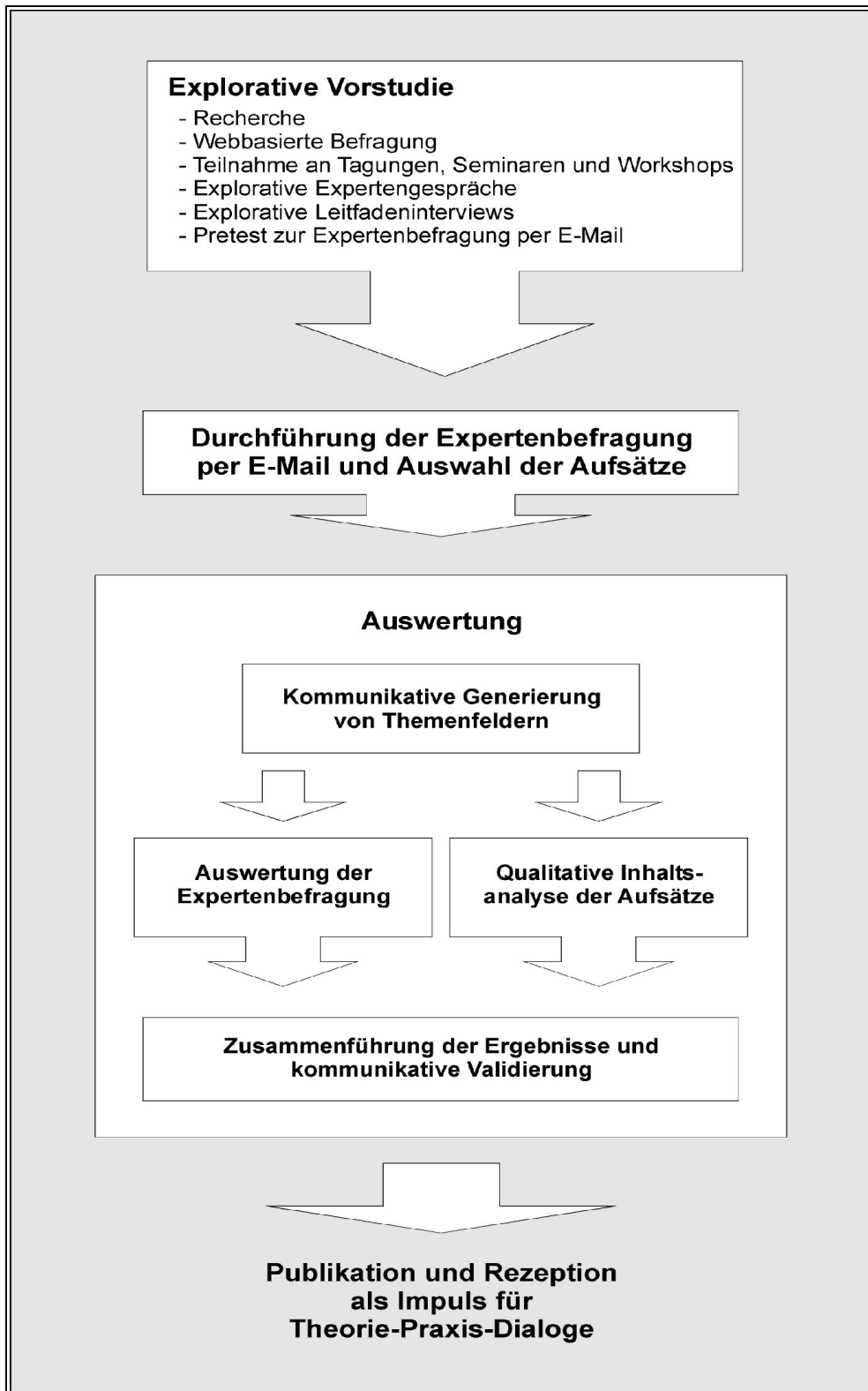
Die so erarbeiteten Endergebnisse wurden Ende Mai 2006 zum Zwecke einer letzten kommunikativen Validierung an die brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaftler aus dem Pretest und der Befragung sowie an die Autoren der Aufsätze gesendet. Dabei gab es innerhalb von 21 Tagen 6 von 39 Rückmeldungen, die zwar zu keinen inhaltlich relevanten Überarbeitungen mehr führten aber die Bedeutung und Funktionen von Medien und politischen Parteien innerhalb von Globalisierungs- bzw. Dialogprozessen besonders hervorhoben.

6.4. Zusammenfassung und Reflexion des Forschungsprozesses

Aufgrund der zentralen Funktion des Dialogs in dieser Arbeit hat die methodologische Reflexion des Forschungsprozesses eine Funktion weit über Aspekte der Gütekriterien qualitativer Forschung hinaus (vgl. Kapitel 2.2., S. 25 f.). Sie ist expliziter Bestandteil der Ergebnisse dieser Arbeit, weil auf ihrer Basis Anregungen zur methodischen Weiterentwicklung neuer Dialogprozesse formuliert werden können.

Wie zu Beginn des Forschungsprozesses vermutet, hat sich das eingangs vorgestellte dreiphasige Forschungsdesign (vgl. S. 96) insbesondere während und durch die explorative Vorstudie weiterentwickelt und ausdifferenziert. Zur Übersicht sollen die einzelnen Forschungsphasen mit den jeweils angewandten Methoden in einem Schaubild zusammengefasst werden (vgl. Abb. 13, S. 115).

Abb. 13: Die Phasen des Forschungsprozesses und ihre methodischen Elemente



Aus dem Schaubild zum Forschungsprozess (vgl. Abb. 13, S. 115) wird noch einmal deutlich, dass der Stellvertreterdialog dieser Arbeit nicht als ein empirisches Element verstanden werden darf, sondern sich dieser erst aus dem gesamten Forschungsprozess heraus konstituiert hat (vgl. Kapitel 5.1., S. 84). Damit konnte der Forschungsverlauf dieser Arbeit dem dynamischen Prozesscharakter von Dialog (vgl. Kapitel 3.3, S. 38 f.) sowie qualitativer Forschung (vgl. Flick 2002, S. 72 ff.) gerecht werden. In Verbindung mit der grundlegend heuristisch-aufklärenden Ausrichtung dieser Arbeit ergibt sich daraus jedoch ein Hinweis auf den Umgang mit seinen Ergebnissen und deren theoretischer Analyse und Interpretation. So dürfen diese auch aus methodologischer Perspektive im Sinne theoretisch-empirischer Zirkularität (vgl. Flick ebd.) weniger als abschließende Theoriegenese verstanden werden, sondern als offene theoretische Impulse für Theorie-Praxis-Dialoge (vgl. Kapitel 5., S. 84). Dementsprechend wird sich die Form der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse gestalten müssen.

Wenn dieser Stellvertreterdialog seinen grundlegenden offenen und zirkulären Charakter sicherlich auch mit der methodologischen Konzeption der "Grounded Theory" gemeinsam hat, darf er jedoch mit dieser nicht gleichgesetzt werden. Es kann eher davon ausgegangen werden, dass diese Gemeinsamkeiten aus einer generellen genuine Bedeutung der "Grounded Theory" für die methodologische Entwicklung qualitativ empirischer Forschung resultieren (vgl. Griese 1996b, S. 208). In der hier dargestellten Arbeit fand jedoch weniger die für die "Grounded Theory" charakteristische stetige „Verknüpfung von Auswahlentscheidungen mit der Datenerhebung und der Verknüpfung mit der Interpretation der erhobenen Daten“ (Flick 2002, S. 71) statt, als vielmehr eine prozessuale, dynamische Kombination verschiedener empirischer Methoden. Diese Dynamik wurde durch die Nutzung des Internets als Forschungsmedium noch zusätzlich verstärkt. Aus der Rückschau betrachtet ähnelt das gesamte Forschungsdesign einem „Delphi via Internet“ (vgl. Kirsch 2000, S. 217, ff.), das um eine Aufsatzanalyse erweitert wurde. Dieses war zu Beginn des Forschungsprozesses keineswegs so gezielt geplant, sondern hat sich ausgehend von der Entscheidung für eine Triangulation von schriftlicher Expertenbefragung per E-Mail und Aufsatzanalyse erst im Forschungsprozess konstituiert. Als entscheidender Auslöser für diesen dynamischen Forschungsverlauf bis einschließlich zur Auswertung der Ergebnisse darf die intensive explorative Vorstudie gesehen werden.

6.4.1. Eine intensive explorative Vorstudie als Grundlage für einen dynamischen Forschungsprozess bis zur Auswertungsphase

Mit einer Dauer von letztendlich mehr als zwei Jahren hatte die **explorative Vorstudie** eine Intensität erreicht, die weit über die „Exploration des Problems“ zur Thesenformulierung sowie zur Methodenwahl hinaus ging (Friedrichs 1980, S. 53). Ebenso kann sie nicht einfach einer der von Peter Atteslander (vgl. 2006, S. 17 f.) vorgeschlagenen fünf Phasen zugeordnet werden, deren Trennung aus der Erfahrung des Forschungsverlaufs dieser Arbeit zu starr und statisch

erscheint. So konnte die explorative Vorstudie durch bereits verschiedene angewandte Methoden schließlich erst zur endgültigen Problem- und Gegenstandsbenennung sowie dem spezifischen methodischen Vorgehen im Rahmen der Triangulation beitragen. Dazu brachte sie nicht nur wichtige Erkenntnisse bezüglich des Begriffs- und Themenspektrums in den brasilianischen Erziehungs- und Sozialwissenschaften und eine daraus resultierende und darauf aufbauende stärkere Fokussierung der Erkenntnisfragen. Während des späteren Forschungsverlaufs hatte sich zudem gezeigt, wie wichtig sie zur Schaffung eines **informellen Netzwerks** war. Erst dieses Netzwerk ermöglichte schließlich die angestrebten zentralen **Reflexions- und Validierungsphasen**. In diesen konnten im Sinne eines flexiblen Forschungsdesigns erstens die methodologische Lektüre schrittweise erweitert werden und zweitens immer wieder Durchgänge durch die Memos stattfinden. Besonders bereichernd waren dabei die methodologischen Kommentare zur Fragebogenentwicklung insbesondere aus dem Pretest (vgl. Kapitel 6.1.5., S. 99). Außerdem konnte durch die erste (theoretische) Reflexion der Memos die notwendige Distanz zum Forschungsfeld geschaffen werden. Dies hat später die notwendige theoretische Sensibilität im Umgang mit den empirischen Ergebnissen erhöht (vgl. Kapitel 5.1., S. 85 f.). Insgesamt konnten dadurch das in der schriftlichen Expertenbefragung per E-Mail fehlende Vorgespräch, fehlende bilaterale Co-Analysen sowie gegenseitige Reflexion im Forschungsteam kompensiert werden.

In diesem Kontext hat sich das informelle Netzwerk besonders hinsichtlich **(fremd-)sprachlicher Aspekte** als besonders positiv herausgestellt. Denn es ermöglichte persönliche Gespräche und E-Mailkorrespondenzen mit Brasilianern in allen Phasen des Forschungsprozesses nicht nur zur Klärung grober (fremd-)sprachlicher Unklarheiten, sondern zur Förderung einer generellen höheren sprachlichen Sensibilität forschungsrelevanter brasilianischer Begrifflichkeiten. Von großem Vorteil war, dass viele Teilnehmer des Forschungsdialogs Studien-, Forschungs- und Berufserfahrungen in beiden Ländern hatten und zudem teilweise mehr oder weniger zweisprachig sind (vgl. Griese 2007, S. 185). Wenn an dieser Stelle auch keine eingehende erkenntnistheoretisch-linguistische Auseinandersetzung geleistet werden kann, erscheinen im Nachhinein zwei linguistische Faktoren für den hier stattgefundenen Forschungsdialog günstig gewesen zu sein:

- Sowohl die Deutsche als auch die Portugiesische Sprache gehören der indoeuropäischen Sprachfamilie an und haben von daher eine gewisse grundlegende etymologische Nähe zueinander.
- Diese etymologische Nähe hat sich zudem durch die seit germanischer Zeit rege entwickelten Lehnbeziehungen zwischen Latein bzw. später romanischen und deutschen Sprachen ständig verstärkt (vgl. König 1994, S. 86).

Gerade die in dieser Arbeit stattgefundene wissenschaftssprachliche Kommunikation dürfte von diesen Faktoren profitiert haben, zudem sich durch den immer mehr zunehmenden globalen Wissens- und Wissenschaftsaustausch allmählich generell ein gewisser internationaler Fachwortschatz zu entwickeln scheint.

Auch für die Durchführung der **Triangulation** brachte die explorative Vorstudie entscheidende Erkenntnisse. So hatte der Pretest gezeigt, dass die Fragen des Fragebogens doch teilweise etwas geschlossener formuliert werden mussten (vgl. Kapitel 6.1.6., S. 103 f.). Dies bestätigte die elementare Notwendigkeit einer Triangulation der dadurch noch deduktiver auf den Theoriediskurs Globalen Lernens fokussierten Expertenbefragung mit einer eher induktiv an brasilianischen Diskursen orientierten Aufsatzanalyse. Im Rahmen dieser Triangulation kam der Expertenbefragung im Verlaufe des Forschungsprozess dabei mehr die Funktion einer Fokussierung der Aufsatzanalyse zu (vgl. Flick 2004a, S. 93), während die Aufsatzanalyse der theoretischen Fundierung der Themen der Befragung diene. Die damit verbundene Auseinandersetzung mit der Frage des Umgangs der Ergebnisse der beiden unterschiedlichen Erhebungsmethoden (vgl. Kapitel 5.3. S. 93) führte schließlich auch zu einem methodologischen Umdenken. Während zu Beginn des Forschungsprozesses vor dem Hintergrund von Dialoganspruch und qualitativem Paradigma dieser Arbeit allein die Erhebungsmethodik im Vordergrund der methodologischen Überlegungen stand, kam im Verlaufe des Forschungsprozesses der Auswertungsmethodik eine immer größere Bedeutung zu. Die dazu entwickelte kommunikative Generierung von Themenfeldern (vgl. Kapitel 6.3.1., S. 109 f.) ermöglichte zum einen ein integratives Auswertungsverfahren der beiden Datensorten, das schließlich auch zur Förderung der angestrebten inklusiven Verschränkung von Deduktion und Induktion (vgl. Kapitel 5.1., S. 85 f.) beitragen konnte. Im Sinne eines **Auswertungsdialogs** konnte in diesem Zusammenhang zum anderen die fehlende, ebenfalls für die Erkenntnisgenerierung wichtige Face-to-Face-Interaktion mit den Probanden (vgl. Witzel 1996, S. 53) während der Expertenbefragung per E-Mail durch weiteren, den gesamten Auswertungsprozess begleitenden, E-Mailwechsel im Sinne kommunikativer Validierung zumindest kompensiert werden.

Für die **Expertenbefragung per E-Mail** ergab sich aus diesem Forschungsverlauf, dass sie in einen umfassenden, längeren Dialogprozess mit einem informellem Netzwerk von insgesamt etwa 60 Brasilianern eingebettet war (vgl. Abb. 13, S. 115). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass dies maßgeblich zur Qualität des Forschungsverlaufs und der -ergebnisse beigetragen hat. Dies gilt um so mehr im Zusammenhang mit der Problematik bilateraler Forschung im "Nord-Süd"-Kontext. Abschließend sollen deshalb noch einmal die Vor- und Nachteile dieser in Zukunft sicherlich in zunehmendem Maße angewandt werdenden Forschungsmethode (vgl. Atteslander 2006, S. 160) reflektiert werden.

6.4.2. Die schriftliche Expertenbefragung per E-Mail im Dialogprozess mit einem informellen Netzwerk

Aus methodologischer Perspektive sollte die schriftliche Expertenbefragung per E-Mail durch die Möglichkeit einer kosten- und zeitsparenden großen räumlichen Streuung vor allem auch zur Vermeidung von Dominanz und Exklusion beitragen (vgl. Kapitel 5.2., S. 90). Dahingehend konnten während des Forschungsverlaufs folgende positive Erfahrungen gemacht werden:

- Die Probanden und andere Teilnehmer aus dem informellen Netzwerk haben in Form vieler kritischer Kommentare und Anregungen zur Fragebogenentwicklung eine selbstkritische methodologische Auseinandersetzung eingefordert (vgl. Kapitel 6.4.1., S. 117).
- Durch die räumliche Distanz und den Netzwerkcharakter rekrutiert sich der Teilnehmerkreis letztendlich auf Basis der Motivation und des Interesses sowie der Selbstuweisung des Expertenstatus (vgl. Kapitel 6.1.5., S. 100 und 6.2.1., S. 106).
- Von vielen Teilnehmern wurden während des gesamten Forschungsverlaufs immer wieder Informationen nicht nur über das Thema der Befragung eingefordert (vgl. Kapitel 6.1.6., S. 101)

Es darf deshalb insgesamt vermutet werden, dass die gleiche und oftmals sogar höhere Qualifizierung der Probanden im Vergleich zum Forscher die globale, makrostrukturelle Dominanz- und Minderwertigkeitsproblematik wenigstens temporär zu überwinden vermag. Zudem konnte sich die hohe Akzeptanz des Mediums E-Mail bei Probandenkreisen im Wissenschaftsbereich bestätigen (vgl. Bandilla/Bosniak/Altdorfer 2001, S. 26), weshalb dieses keinen Exklusionsfaktor dargestellt haben dürfte. Das wirft für zukünftige Theorie-Praxis-Dialoge allerdings die Notwendigkeit auf, sich kritisch mit der Gefahr einer sich daraus ergebenden *“exklusiven globalen Expertokratie“* auseinander zu setzen.

Weil die Erhebungssituation der E-Mail-Expertenbefragung weitgehend unklar bleiben musste, konnte leider nicht zufriedenstellend geklärt werden, inwiefern durch die Auswahl der Methoden sowie des Themas und seiner Fragestellungen eventuell ein eher spezifischer Personenkreis zur Teilnahme motiviert worden sein könnte. Lediglich die in einigen Rückmeldungen erwähnte methodologische Kritik kann als möglicher Hinweis darauf gewertet werden. Darüber hinaus wäre zu klären, inwiefern dies durch die Zusammensetzung des informellen Netzwerks verstärkt wurde, weil viele Kontakte nach Brasilien über deutsche Einrichtungen und Personen gerade auch aus dem Spektrum von Nichtregierungsorganisationen zustande kamen. War dadurch ein bestimmter Kreis brasilianischer Wissenschaftler für die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt *“privilegiert“*? Die sich darin ausdrückende Problematik *“erwünschter Antworten“* im Rahmen der Expertenbefragung per E-Mail konnte im Rahmen dieser Arbeit allerdings durch eine ausreichende Variation der Samplings für die Expertenbefragung und die

Aufsatzanalyse hinsichtlich der Variablen "Geschlecht", "Alter" und "Wohnsitz" zumindest relativiert werden (vgl. Abb. 10, S. 105 und Abb. 11, S. 107). Insgesamt muss jedoch offen bleiben, ob möglicher inhaltlicher und methodologischer „Dissens als konstitutives Prinzip“ von Dialog ausreichend fruchtbar gemacht werden konnte (Mergner 2002, S. 103).

Problematisch erwiesen sich hingegen zeitliche Aspekte, insbesondere hinsichtlich der für Dialoge geforderten thematischen Offenheit. Denn die Notwendigkeit zur Einhaltung eines für die Probanden angemessenen Zeitaufwands zur Beantwortung des Fragebogens erforderte eine Einbindung halboffener und geschlossener Fragen sowie eine generell stärkere Fokussierung der Fragestellungen (vgl. Kapitel 6.1.6., S. 103). Andererseits wurden dadurch thesenartige Ausführungen, Zitate und Autorenverweise angeregt (vgl. Griesse 2003, S. 2) und Redundanzen und für den Theoriedialog unerwünschte narrative Elemente vermieden (vgl. ebd. S. 1). Auch aufgrund der starken Variation der Länge der Antworten muss allerdings offen bleiben, inwiefern die schriftliche Form per E-Mail eher die Konzentration auf das Wesentliche fördert, oder die Probanden eher "bewusster" und "vorsichtiger" als im Interviewgespräch antworten und dies eventuell auch einen Informationsverlust verursacht (vgl. ebd. S. 2).

Vor dem Hintergrund dieser Problematik widersprechen die gemachten Erfahrungen allerdings in jedem Fall der These der Zeitersparnis (vgl. Batinic/Bosnjak 1997, S. 240) zumindest im Kontext qualitativer empirischer Forschung. Denn die sich ergebenden Zeitvorteile aus der schnelleren Kommunikation und dem Entfallen zeitraubender Transkription (vgl. Atteslander 2006, S. 156 und Döring 1999, S. 188) wurden durch die aufwendige methodische Vorbereitung für die Fragebogenentwicklung, den sich dazu zusätzlich ergebenden E-Mailverkehr sowie den technischen Aufwand für eine gut durchorganisierte Adress- und Korrespondenzverwaltung (vgl. Atteslander 2006, S. 160) praktisch vollkommen aufgehoben.

Darüber hinaus scheint ein geeigneter Zeitraum bei E-Mailbefragungen eine möglicherweise noch entscheidendere Rolle als bei mündlichen Interviews zu spielen. So begann der Pretest krankheitsbedingt in der Vorweihnachtszeit, doch erst nach Neujahr und nochmaliger Erinnerungen stieg die Rücklaufquote merklich an. Zu den Gründen für den dann nochmals erheblichen Anstieg der Rücklaufdauer während der eigentlichen Befragung (vgl. Kapitel 6.2.1., S. 104) können hingegen nur Vermutungen angestellt werden: So könnten die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Arbeit oder auch eine andere "Zeitkultur" in Brasilien eine Rolle diesbezüglich gespielt haben - der Pretest fand ja fast ausschließlich in Deutschland statt. In jedem Fall hat sich aber bestätigt, dass mit dem Zeitfaktor (soziokulturell) sensibel umzugehen ist und mehr Erinnern sowie willkürlich vom Forscher gesetzte Einsendefristen (vgl. Batinic 2001, S. 83) weder dem Dialoganspruch noch der Qualität qualitativer empirischer Forschung förderlich sein dürften.

Wenn sich also insgesamt zeitökonomische Vorteile durch die Nutzung des Mediums E-Mail kaum ergaben, hat dieses sich aufgrund seiner „Asynchronität“ und „Allokalität“ (vgl. Batinic/Bosnjak 1997, S. 239) trotzdem als äußerst vorteilhaft bewährt. Sie waren schließlich eine Grundvoraussetzung für den Netzwerkcharakter und dessen positiven Effekte für den dynamischen prozessualen Charakter des durchgeführten Forschungsprojekts (vgl. Kapitel 6.4.1. S. 117). Dies wirkte sich zunächst einmal überaus positiv auf die Rekrutierung von möglichen Probanden für die Expertenbefragung aus. Die eigenen Erfahrungen und Ergebnisse dieser Arbeit lassen dazu den Schluss zu, dass für qualitative E-Mailbefragungen mit vor allem offenen Fragen Kontakte aus Netzwerkvermittlungen zu mehr Erfolg führen dürften (vgl. Atteslander 2006, S. 159). Schließlich bot sich daraus die Möglichkeit, Antworten zu reflektieren, theoretisch einzuordnen und danach wieder problemlos rückzukoppeln, wie dies im mündlichen Experteninterview kaum möglich ist.

Zusammenfassend lässt sich aus den zurückliegenden Gedanken der methodologische Schluss ziehen, dass die schriftliche Expertenbefragung per E-Mail im Rahmen qualitativ empirischer Forschung im Sinne eines Korrespondenzdialogs (vgl. Kapitel 5.2., S. 89) für explorative Forschung oder delphi-ähnliche Langzeitforschungen zu theoretischen Grundsatzfragen (vgl. Atteslander 2006, S. 160) geeignet ist. Gerade die Möglichkeit der einfachen und kostengünstigen lokalen und temporalen Erweiterbarkeit solcher Befragungsdialoge dürfte unter dem Gesichtspunkt „globaler Partizipation“ bei gleichzeitiger Vermeidung „ökologischer und soziokultureller Nebenfolgen“ von Wissenschaftstourismus (vgl. Kapitel 5.2., S. 89) in Zukunft eine zunehmende Bedeutung bekommen. Für Forschungsfragen, die leicht durch aktuelle Ereignisse beeinflusst werden können, erscheint es hingegen aufgrund der langen Rücklaufdauer ebenso ungeeignet, wie als methodisches Einzelinstrument (vgl. Griese 2003, S. 3).

7. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Form generativer Themen

Die folgende Ergebnisdarstellung basiert auf der Übersetzung der kommunikativ validierten Endfassung der Auswertungsergebnisse. Zur Verdeutlichung und Untermauerung der Aussagen wurde sie lediglich um Originalzitate aus dem empirischen Material ergänzt. Damit stellen die folgenden Ausführungen die deskriptive Wiedergabe der zentralen Aussagen der Probanden und Aufsatzautoren dar, die deswegen im Indikativ formuliert sind. Erst am Ende dieses Kapitels sollen sie zum Zweck der theoriegeleiteten Strukturierung analytisch zusammengefasst und dadurch die empirischen Schlüsselbegriffe für diese Arbeit bestimmt werden.

Die Zitate aus der Expertenbefragung wurden mit den Fragebogennummern und entsprechenden Zeilenangaben gekennzeichnet. Für die Aufsätze wurde hingegen das übliche Zitierverfahren angewendet. Die portugiesischen Originalfassungen der Zitate können entsprechend der Endnoten dem Anhang (S. 199 ff.) entnommen werden. Aufgrund der Prägnanz wurde zudem ein Zitat aus der E-Mailkorrespondenz aufgenommen. Die vollständige E-Mail ist dem Anhang beigelegt.

Wie in Kapitel 6.3.4. beschrieben hat der Auswertungsprozess der empirischen Ergebnisse des bilateralen heuristischen Theoriedialogs dieser Arbeit zu folgenden vier Themenfeldern geführt:

- Die sozioökonomischen Prozesse der Globalisierung und ihre politisch-historische Perspektive
- Kultur, Individuum und Identität
- Bildungspolitik und pädagogische Grundlagen
- Weltbürgertum und Dialog

Die Kernaussagen dieser Themenfelder sind in insgesamt zehn Thesen zusammengefasst, die durch ausführliche Beschreibung erläutert sind.

7.1. Themenfeld "Die sozioökonomischen Prozesse der Globalisierung und ihre politisch-historische Perspektive"

7.1.1. Die Globalisierung ist ein historischer Prozess hegemonialer Kapitalverteilung und verstärkt räumliche Entgrenzung sowie den Souveränitätsverlust der Nationalstaaten.

"Globalisierung" ist eine Modewort und scheint eine neue Entwicklung zu sein. Sie ist aber ein kontinuierlicher historischer Prozess der Internationalisierung des Kapitals und erhebt die Expansion der europäischen Zivilisation seit dem Ende des 15. Jahrhunderts zum weltweiten Entwicklungsmaßstab. Mehr noch als das kann Brasilien selbst als Resultat dieser weltweiten

Prozesse verstanden werden. Denn die Anwesenheit von Ausländern und internationalen Interessen war in der fünfhundertjährigen Geschichte Brasiliens immer ausschlaggebend, und „die Globalisierung erscheint als ein weiteres Argument, dass wir uns im Verhältnis zum internationalen Entwicklungsmaßstab rückständig zu fühlen haben“ (23/23-24)². Andererseits ist die „anarchische Tendenz der ökonomischen Globalisierung keine historische Fatalität. Die Geschichte kennt keine Gesetze“ (Vieira 1999: Paz perpétua, cidadania global e democracia cosmopolita)³.

Die Grundstruktur des weltweiten Wirtschaftssystems operiert seit jeher anhand derselben polit-ökonomischen Mechanismen. Denn die Expansion des Kapitals ist Teil ihrer eigenen Konstitution, weswegen „diese Art der Produktion schon mit internationaler Ausrichtung entstanden ist“ (Santos 2001, S. 176)⁴. In diesem Kontext ist die Globalisierung eine Antwort auf die periodischen Krisen des Zyklus Produktion-Zirkulation-Konsum und Gewinn, hervorgerufen durch den Anstieg der Produktionskapazitäten und den Rückgang des Konsums. Im Kern handelt es sich dabei um einen Übergangsprozess von der Hegemonie des Industriekapitals zur Hegemonie des Finanzkapitals, der das Kapital zur Vorraussetzung und zum Ergebnis der Produktion macht.

Es gibt einen Anstieg der Machthegeemonie der Länder des Zentrums über die Länder der Peripherie durch ein wachsendes Monopol bezüglich der neuen Mikrotechnologien in Verbindung mit den Informationstechnologien. Die umfassende Verbreitung und Durchsetzung neoliberaler politischer Postulate und Praktiken steht dabei einer verstärkt protektionistischen Politik der Länder des Zentrums gegenüber. Im Gefolge dieser hegemonialen Politik erhöhen die ausländischen Darlehen die Auslandsschulden der Länder der Peripherie und hemmen bzw. verhindern ihre unabhängige Regierbarkeit. Aufgrund der „sich durch die gesamte Geschichte ziehenden kolonialen, imperialistischen, neo-imperialistischen und heute globalisierenden Aktivitäten der Eliten und Machtzentren des Westens“ (Groppo 2005, S. 82)⁵ fehlt es den nicht-okzidentalern Ländern an Selbstbestimmung. Denn es ist eine naive Hypothese, auf dem Weltmarkt konkurrieren zu können, es sei denn dies basiert auf einem absolutem Lohndumping und/oder einer radikalen wirtschaftlichen Ausbeutung der natürlichen Ressourcen. Mehr noch werden die Gesellschaften in der Peripherie für ihre Rückständigkeit und Abhängigkeit selbst verantwortlich gemacht und die wirklichen strukturellen Determinierungen verdeckt. Diese ökonomische, politische und kulturelle Machtausübung seitens des Westens ist eine Fortführung von Kolonialismus, die zur Bemächtigung der Reichtümer und der Beschränkung der Rechte und der Souveränität zahlreicher Länder in der Peripherie führt. Es vollzieht sich „die Teilung der Welt in eine hegemoniale ‘Welt’ einer mächtigen Minderheit und einen ‘Rest’ der Welt, behandelt wie Abfall, wie ein Einwegprodukt“ (Ferreira 2004, S. 1229)⁶.

Auf diese Weise stellt die Globalisierung einen universalen Zivilisationsprozess in Form des Zerfalls und der Auflösung der Modernisierung dar, ähnlich den in Westeuropa stattgefundenen Prozessen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Allerdings sind die Transformationen tiefgreifender als in der Ära der Weltwirtschaft seit dem 16. Jahrhundert, weswegen sie neue Realitäten und Weltbilder schaffen. Während die imperialistische Expansion zu Beginn des 20. Jahrhunderts von staatlichen Kräften gesteuert wurde, sind es heute vor allem private ökonomische internationale Allianzen. Außerdem determinieren internationale Regelwerke immer stärker die Entwicklungsziele und -bedingungen, insbesondere für die Entwicklungsländer, weil „es in den internationalen Organisationen ein Ungleichgewicht der Machtverhältnisse gibt“ (23/89-90)⁷.

Als Konsequenz gibt es eine weltweite ökonomische Vereinheitlichung und eine neue internationale Arbeitsteilung durch weltumspannende Korporationsnetzwerke und regionale Blöcke, in denen technologische Innovationen, Kapitalflüsse, Unternehmensführung, Produktionsprozesse und der Waren- und Dienstleistungsaustausch simultan in planetarischem Ausmaß funktionieren und mit den nationalen Grenzen brechen. Der dadurch entstehende globale Standortwettbewerb erzwingt nationale Wirtschaftspolitiken in den Dienst multinationaler Unternehmen zu stellen. Weil das Kapital „zum ersten Mal in der Geschichte des kapitalistischen Systems Voraussetzung und Ergebnis der Produktion ist“ (Santos 2001, S. 187)⁸, verursacht dies eine Vermehrung der globalen Geldmenge durch staatliche Finanzmittel. Damit basiert die Globalisierung auch auf einem nationalen Moment, weshalb nicht von einer Nichtexistenz der Nationalstaaten gesprochen werden kann. Allerdings reduziert dieser Kapitaltransfer die Macht und die autonomen Kräfte des Staates bezüglich nationaler politischer Projekte und verstärkt den Verlust seines Monopols im öffentlichen Raum sowie hinsichtlich der Setzung von Werten, Normen und konkreten gesellschaftlichen Regeln als Fundament der politischen Identität und der Errungenschaften nationaler Staatsbürgerrechte. Abhängig vom jeweiligen Kräfteverhältnis können sich nur wenige Nationen noch ein geringes Maß an Autonomie und öffentlichem Verhandlungsspielraum erhalten.

7.1.2. Die wirtschaftliche Globalisierung impliziert eine neoliberale Politik, die soziale Ungleichheit und Exklusion sowie soziale Konflikte und Gewalt auf globaler Ebene verursacht.

Die Globalisierung ist ein Paradox, weil sie dialektisch konstituiert ist durch Inklusion und Einheit sowie Exklusion und Fragmentierung. Damit kann vorausgesetzt werden, dass „Globalisierung und Exklusion zwei Begriffe sind, die zwei in Beziehung stehende Wirklichkeiten definieren“ (ebd. S. 170)⁹. Die realen strukturellen Determinierungen der Exklusion gehen aus den Widersprüchen der kapitalistischen Akkumulation hervor. Diese Exklusion hat allerdings primär sozialen, nicht grundlegend ökonomischen Charakter wie in der vorherigen Phase des Kapitalismus, und verlangt strukturelle Lösungen. Grosse Massen der Bevölkerung sind von

Wissen und Erkenntnis ausgeschlossen, insbesondere vom wissenschaftlich-technologischen Wissen, und daher vom Arbeitsmarkt und schließlich aus der Gesellschaft.

Es gestaltet sich eine progressive Deregulierung und Liberalisierung der Wirtschaft zugunsten einer größeren Mobilität des Kapitals, die Finanzspekulation und finanziellen Leichtsinns verursachen. Die multinationalen Konzerne verlangen von den nationalen Regierungen für sie günstige Politiken und intensivieren die Ausbeutung der Arbeitskraft. Das führt einerseits zu Privatisierungen öffentlichen Eigentums und dem Verlust strategischer nationaler Ressourcen an ausländische Konzerne. Andererseits unterlässt es der Staat im Kontext des Anstiegs der internen und externen Staatsverschuldung in Löhne und sozialen Wohlstand zu investieren.

Auf diese Art und Weise privilegiert die Globalisierung die sozial dominanten Klassen und hegemonialen Länder mit ihren spezifischen politischen und sozioökonomischen Interessen. Die ungerechte Verteilung des weltweiten Reichtums sowie der Anstieg und die Ausbreitung von Armut und Elend durch die strukturelle Arbeitslosigkeit verursachen eine steigende ökonomische, soziale und politische Intra- und Interfragmentierung in allen Gesellschaften sowohl in den Ländern des Zentrums als auch der Peripherie. Denn es ist dem Kapitalismus eigen zu trennen, zu marginalisieren und auszuschließen. Aufgrund von Privatisierung und Entnationalisierung der Reichtümer ist daher „Exklusion ein Produkt der Beziehungen der Klassen und nicht der Nationen“ (ebd. S. 183)¹⁰. Aber aufgrund der von jeher prekären Lebensumstände des größten Teils ihrer Bevölkerungen sind die Auswirkungen dieser sozioökonomischen Prozesse in peripheren Ländern schwerwiegender. Die Ungleichheiten zwischen den sozialen Klassen und Regionen, der Anstieg und die Ausbreitung des Elends durch die strukturelle Arbeitslosigkeit vervielfachen und vertiefen soziale Konflikte und Instabilität. Nicht zuletzt ist daher erzwungene oder illegale Migration als Suche nach minimalen Überlebensbedingungen eine der am deutlichsten hervortretenden Folgen dieser Prozesse von Verarmung und Verelendung.

Aus dem Anstieg von Marginalisierung und Unterdrückung gehen wirtschaftliche, politische, soziale und kulturelle Spannung auf lokaler, regionaler und globaler Ebene hervor. Diese können zu Diskriminierung, Rassismus, Fundamentalismus und Nationalismus bis zu gewalttätiger Form führen, weil sich die „Gewalt der Unwürdigkeit, des Hasses und des Elends“ (Ferreira 2004, S. 1235)¹¹ der Ausgeschlossenen in Kriminalität und physische Gewalt transformiert. Um diese Prozesse verstehen und erklären zu können ist es notwendig, ihre soziohistorischen Kontexte zu verdeutlichen. So ist diese Problematik vor dem Hintergrund des Mythos der „Rassendemokratie“ in Brasilien sehr verschieden von der europäischen und nordamerikanischen.

Die Transformation der Vernunft in totalitäre ökonomische Zweckmäßigkeit bricht mit den Errungenschaften der Moderne und paralyisiert die soziale und moralische Entwicklung. Denn die durch die globalen ökonomischen Prozesse verursachte Vergrößerung des Wettbewerbs auf weltweites Niveau „ordnet alle sozialen Bezugssysteme der Logik und dem Interesse des Marktes unter“ (Maués 2003, S. 92)¹², der über die zivilen Rechte und Pflichten vorherrscht. Dies führt verstärkt zum Ausschluss von sozial und ökonomisch Marginalisierten aus den politischen Entscheidungsprozessen sowie zum Verlust ihrer Bürgerrechte und „diskriminiert die Diskriminierten noch mehr“ (34/18-19)¹³. Schließlich bedroht die steigende soziale Instabilität verbunden mit Problemen von Gewalt, Kriminalität und Korruption auf weltweitem Niveau die demokratische Regierbarkeit und verursacht den Verfall der territorialen Hoheit als Fundament der politischen Identität und der Errungenschaften nationaler Staatsbürgerrechte.

7.2. Themenfeld “Kultur, Individuum und Identität”

7.2.1. Die Ambivalenz der sozialen und kulturellen Transformationen zwischen Hybridisierung und Uniformierung ist eine Frage von Macht.

“Kultur“ gewinnt in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen an Bedeutung, weil sie als Begriff analytischen und erklärenden Charakter für die sozialwissenschaftliche Theoriebildung hat. „Die Wichtigkeit der Kultur [...] anzuerkennen impliziert nicht, alles auf Kultur zu reduzieren“ (Moreira 2002, S. 16)¹⁴, sondern zu berücksichtigen, dass in jeder sozialen Praxis Fragen von Bedeutungen und Sinngehalten verwickelt sind. So zeichnen sich die Menschen nicht durch eine Gleichartigkeit sondern durch Differenz aus. Zwar „stammen wir alle vom gleichen Planeten, haben aber verschiedene Kulturen, aus dem Grund, dass wir an verschiedenen Orten leben sowie andere Werkzeuge und Zeichen benutzen“ (48/83-84)¹⁵. Deshalb gibt es weltweit kulturelle Diversität, eine Koexistenz unterschiedlicher Kulturen in derselben oder miteinander verbundenen Umgebungen. Jede davon ist an ihren sozialen Kontext angepasst bzw. passt sich an ihn an, durch verschiedene Konzepte bezüglich ihrer Sitten und Gebräuche, zwischen den Gemeinschaften untereinander und mit der Natur.

Diverse globale Kommunikationssysteme sind durch die neuen Technologien entstanden und intensivieren den politischen, sozialen und kulturellen Austausch und damit die Bereitschaft, etwas von den Erfahrungen anderer in sich aufzunehmen. Das begünstigt eine wachsende Internationalisierung der Kultur und verändert Gewohnheiten, Werte und Traditionen, die zuvor unveränderlich erschienen. Deshalb ist die Moderne komplex, plural, multipel sowie polyzentrisch und es gibt eine sensible Infra- und Interdiversität an Identitäten. Selbst die vereinheitlichende Vision der Globalisierung kann diese Realität sozialer und kultureller Heterogenität und Diversität nicht überdecken. Sie hat zu „einer Vielzahl von Bindungen sowie übernationalen Identitäten“ (Vieira 1999: A cidadania política pós-nacional)¹⁶ und damit über

„den Niedergang des Staatsgebiets als Fundament politischer Identität“ (ebd.: O declínio da cidadania nacional)¹⁷ zur Verringerung der traditionellen Rolle der nationalen Staatsbürgerrechte geführt.

Parallel dazu gibt es starke Tendenzen kultureller Homogenisierung in Richtung einer „globalisierten Kultur“ (Ferreira 2004, S. 1242)¹⁸ durch die Massenmedien, die den Bedingungen der Kulturindustrie unterworfen sind und globale Massenkonsummuster produzieren und verbreiten. Diese technisch-ökonomische Zweckmäßigkeit in Verbindung mit dem forcierten Eindringen von fremdkulturellen Elementen in die Kulturen der Länder der Peripherie versucht die Art und Weise den Denkens, Fühlens und Handelns zu kolonisieren. Das verursacht eine Überbewertung okzidentaler Kultur sowie die Entwertung des lokalen Wissens, schafft Minderwertigkeitsgefühle und erschüttert die ethische und kulturelle Diversität. Denn diese „selbsternannte zivilisatorische Mission der Europäer“ (Gonçalves/Silva 2003, S. 113)¹⁹ zielt auf die Integration von Minderheiten und untergeordneten Gruppen, indem sozioökonomische und kulturelle Differenzen durch seine hegemoniale Macht ignoriert und unterdrückt werden. „Die naturalistischen Methoden der Arteneinteilung, inklusive der Spezies Mensch, in Verbindung mit einer gewissen relativistischen Perspektive, dass es essentielle Unterschiede zwischen den Völkern gibt“ (ebd.)²⁰ sowie „die traditionelle liberale Sicht von Gleichheit, die stets sozioökonomische und kulturelle Differenzen innerhalb einer Bevölkerung ignoriert hat“ (Vieira 1999: A atualidade da cidadania)²¹ repräsentieren dabei die theoretische Basis der seit mindestens drei Jahrhunderten dominanten Ideologien des Monokulturalismus und Ethnozentrismus. In diesem Zusammenhang zielt auch die globale Homogenisierung von Bildung auf die Integration jedes Individuums in den Prozess der Globalisierung.

Seit der Zeit des Kolonialismus ist daher der Kampf der unterdrückten Völker für die Anerkennung kultureller Pluralität und ihrer Grundrechte Ausdruck einer Reaktion gegen die Dominanz und Okzidentalierung des Planeten durch Westeuropa. In dieser Ambivalenz kultureller Transformationen zwischen Diversifizierung und Pluralisierung einerseits und Uniformierung und Homogenisierung andererseits ist die Ära des Globalismus ein heterogener und konfliktreicher Prozess von Hybridisierungen und Transkulturationen (transculturação) als Austausch verschiedener Philosophien und kultureller Elemente. Vor allem in den Ländern der Peripherie entstehen in diesen „Vermischungsprozessen nicht-okzidentaler und okzidentaler Kulturen bedeutsame Utopien und progressive Ideen, die alternative Lösungen und bessere Antworten hinsichtlich der neuen Herausforderungen sozialer Modernisierung in der Ära der Globalisierung hervorbringen“ (Groppa 2005, S. 64)²². Als Ausweg aus der einseitigen Okzidentalierung der Welt seit Beginn der Moderne begünstigen diese Prozesse die Entstehung von Gegenrationalitäten gegen ein dominierendes Zentrum.

7.2.2. Die durch die neuen Medien produzierten Entfremdungs- und Banalisierungsprozesse konfrontieren das Individuum mit Existenzleere und Identitätsverlust.

Durch die Revolution von Informatik und Kommunikation sind die Kulturindustrien „mächtige globale Agenten“ (Ferreira 2004, S. 1232)²³ geworden, die Bildung, Sozialisation und damit schließlich die Konstitution der Gesellschaft entscheidend beeinflussen. Zum einen verabsolutiert „die Vorherrschaft der Verbreitung von Informationen und nicht von Wissen und Kenntnissen“ (Gadotti 2000, S. 7)²⁴ den Informationsinhalt und deformiert Bildungsprozesse. Zum anderen gibt es immer mehr Informationen, deren Reflexion benutzt und manipuliert wird durch diejenigen, die sie verbreiten oder besser gesagt, durch die Mächtigen in Wirtschaft und Politik. Denn zweifelsohne manipulieren die neuen Massenmedien Tatsachen und tragen dazu bei, dass das Bewusstsein der Bürger hauptsächlich durch einen dementsprechenden Charakter von Nachrichten und Telenovelas geprägt ist. Begünstigt durch das Fehlen ethischer Wertmaßstäbe, das auf der Unbestimmtheit und Bedeutungslosigkeit soziokultureller Werte basiert, verbreiten die Medien verharmlosende, banalisierende Gewalt und virtuelle Sinnestäuschung. Als „visuelle Drogen“ werden diese zum alltäglichen Lebensinhalt von „Millionen gezwungener Nichtstuer“ (Ferreira 2004, S. 1236 f.)²⁵.

Darüber hinaus schaffen die Medien eine neue virtuell-digitale, örtlich ungebundene und extrem beschleunigte Sprache. Sie schädigt den mentalen Bezugsrahmen und beeinflusst die Wahrnehmung, das Ausdrucksvermögen und das Handeln der Individuen, insbesondere bei Kindern und Heranwachsenden. Erstens verursachen „der mystifizierende Charakter der instrumentellen Vernunft“ (Gropo 2005, S. 78)²⁶, die Fülle an Bedeutungen und Sinngehalten sowie die Substitution des Real-konkreten durch das Virtuell-abstrakte in der räumlichen und zeitlichen Transformation mentale Verödung, Mangel und in letzter Konsequenz die Entfremdung der eigenen Persönlichkeit. Zweitens bedeutet die Banalisierung der Massengüterproduktion bei gleichzeitig sozial geschaffener Unzufriedenheit eine neue Form sozialer Kontrolle und macht die Menschen zu Objekten und personifiziert die Dinge. Denn „gesellschaftliche Armut wird nicht nur durch den wirklichen materiellen Mangel geschaffen, sondern auch durch die Produktion des Gefühls an materiellem Mangel unabhängig davon, was wir besitzen“ (Cavalcante/Ferraro Júnior 2002, S. 177)²⁷.

Die Banalisierungs- und Entfremdungsprozesse zerstören außerdem kollektive Lebensstile, Traditionen und soziale Institutionen und vergrößern menschliches Elend, weil „die 'neue Ära des Marktes' [...] sich als einziger möglicher Weg der menschlichen Gemeinschaft [präsentiert], der logischer Weise Schritt für Schritt immer individualistischer und utilitaristischer wird (Ferreira 2004, S. 1230)²⁸. Ob aufgrund fehlender Bildung oder des Überlebenskampfes entwickeln sich dadurch ein übereifernder, einseitig konsumorientierter Neo-Individualismus, Hedonismus und Narzissmus. Gegen das parallel dazu in breite gesellschaftliche Schichten vordringende

dominante Gefühl von Ungewissheit und Unsicherheit sowie Zweifel und Angst wird wiederum versucht durch die Einführung von Sicherheitsmaßnahmen unter Rückgriff auf entsprechende politisch-moralische Werte ein Bild der Sicherheit zu schaffen.

7.3. Themenfeld “Bildungspolitik und pädagogische Grundlagen”

7.3.1. Die sich durch die Globalisierung forciierende Kommerzialisierung von Wissenschaft und Bildung sowie Durchsetzung eines auf Wissensinhalte reduzierten Bildungsmodells verstärken Exklusion.

Die neue internationale Arbeits- und Produktionsteilung sowie die Dynamisierung des Weltmarktes sind durch die Innovationen der Elektrotechnologien und Informationsnetzwerke begünstigt. In diesem Kontext formiert sich die weltweite Wissensgesellschaft, dessen Organisation grundlegend von der Strukturierung der Information abhängt und Bildung zusammen mit Wissenschaft und Technologie zum Tripel für Entwicklung durch Anschluss an die ökonomischen Globalisierungsprozesse erhebt. Dadurch „wird die Technologie von den Ideologen der Modernisierung mystifiziert und als neues Allheilmittel für die Beseitigung aller Menschheitsprobleme der modernen Welt dargestellt“ (Santos 2001, S. 185)²⁹.

Diese ökonomische Zweckmäßigkeit bewirkt einen Übergang von der Bildungs- und Wissenschaftspolitik zu einer wirtschaftlich-technologischen Innovationspolitik. In diesem Zusammenhang „wird über die weltweiten Bildungspolitiken ein ‘Einheitsdenken’ durchgesetzt, das auf die Homogenisierung einer Ausbildung von Arbeitern zielt, der den Erfordernissen des Marktes gerecht zu werden hat“ (Maués 2003, S. 90)³⁰. Diese enge Bindung der Produktion und der Weitergabe von Wissen an die Erfordernisse des internationalen Markts begünstigt eine flexible und polyvalente Ausbildung von Basisqualifikationen und sozialen Kompetenzen mit größter Betonung auf Handlungs- und Identitätswissen.

Doch „mit dieser Reduzierung von Bildung als ‘Vorbereitung für den Markt’ können wir keinen wissenschaftlich-technologischen Fortschritt in Brasilien erhoffen“ (38/27-28)³¹. Denn der informative Tenor einer marktorientierten Kompetenzpädagogik reduziert Bildung auf rein wissensorientierte Schulungskurse ohne ethische Basis und macht eine umfassende Persönlichkeitsbildung zur Nebensache. Das erleichtert schließlich individuelles und gesellschaftliches Dominieren. Die Vorschläge der Delorskommission und der Konferenz von Jontiem sind daher mit Skepsis zu betrachten, weil sie „beide das Antlitz neoliberaler Pädagogiken vergrößert haben“ (26/62-63)³². So wird Bildung einer zweckmäßigen Brauchbarkeit untergeordnet und eine humane Vision von Bildung beeinträchtigt, indem das Wissen vermenschlicht und die Menschen zu Objekten gemacht werden.

Aufgrund des Ungleichgewichts der Macht in den heutigen internationalen Organisationen orientieren sich die Bildungsreformen deshalb nicht an den Interessen der Lernenden, sondern an den Interessen anderer und sind deshalb ein Mittel zur globalen Regulierung und sozialen Kontrolle. So muss davon ausgegangen werden, dass „die nationalen Bildungsministerien Kriterien zu erfüllen haben [...], die in Wahrheit auf den Berichten der Internationalen Kommission der Unesco beruhen“ (39/10-12)³³. Basierend auf ökonomischer Zweckmäßigkeit beabsichtigen diese Reformen die Homogenisierung von Bildung für den internationalen Wettbewerb und machen die Schulen und Lehrer und die angebliche theoretische Überladung ihrer Ausbildung dafür verantwortlich, dass der Unterricht von den neuen sozioökonomischen Erfordernissen abgekoppelt ist.

Zudem fördert die durch diese Reformen vorangetriebene Deregulierung nicht nur die Autonomie der Schulen, sondern gleichzeitig auch die Verringerung der öffentlichen Mittel, was eine riesige Kommerzialisierung der Bildung verursacht. „Das Fehlen einer Politik zur Stärkung des öffentlichen Bildungswesens hat so 'Wissensindustrien' entstehen lassen, die eine humanistische Vision von Bildung beeinträchtigen und diese für Gewinn und ökonomische Macht instrumentalisieren“ (Gadotti 2000, S. 8)³⁴. Dabei hat die Kontrolle durch Evaluationen und Bewertung von Bildungseinrichtungen Einfluss auf die Verteilung der Finanzmittel und durch die Akkreditierungsverfahren identifizieren sich die Schulen als ein Unternehmen. Als Folge werden die Lehrer entwertet und entprofessionalisiert, ohne qualifizierte Ausbildung sowie ohne ausreichende Löhne und Infrastruktur.

Die Relevanz der Bildungsreformen hat vor allem quantitative Maßstäbe zur Erhöhung der Anzahl an Schulabschlüssen. „Dieses Spiel mit den Statistiken dient dazu, die Finanzgeber zu beeindrucken, aber repräsentiert keine qualitative Verbesserung der Ausbildung und Lernprozesse“ (Maués 2003, S. 103)³⁵. Denn die durch die Reformen umgesetzte Verkürzung der Studiengänge, das Kompetenzmodell, die simple Erhöhung der Stundenzahl für die Lehrer und eine in die Praxis verlagerte Lehrerausbildung können keine Qualitätsverbesserung des Unterrichts garantieren.

So führt in Brasilien „die Globalisierung zur Verschärfung der Differenz zwischen Armen und Reichen auch in der Schule, weil viele öffentliche Schulen oftmals immer noch weder genügend technische Ausstattung noch genügend ausgebildete Lehrer für eine effektive pädagogische Arbeit haben“ (48/10-12)³⁶. Dadurch ist der Unterricht dahingehend zu begreifen, die Armen von den Reichen zu trennen, ohne jede Möglichkeit einer Aufnahme in den Arbeitsmarkt und in die Gesellschaft. Eine Didaktik, die zum Denken aus einer liberalen, emanzipatorischen Perspektive erzieht, ist in der Grundstufe, insbesondere in den ersten Klassen, immer noch nicht angekommen. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die pädagogische Praxis des öffentlichen Schulwesens weiter bei einer „Didaktik der Rückständigkeit“ (26/51)³⁷ verharrt.

7.3.2. Bildung und Wissenschaft haben eine soziale Verantwortung und sind Aufgabe des Staates.

Wissen und Erkenntnis und damit Bildung, Wissenschaft und Technologie sind „kollektive Güter und dürfen deshalb nicht durch das Spiel des Marktes oder politische Interessen reguliert werden“ (Gadotti 2000, S. 8)³⁸. Vielmehr sollen sie dazu befähigen, als autonomes Individuum in den Arbeitsmarkt aufgenommen werden zu können. Daraus ergibt sich „die Notwendigkeit, dass die Lehrer Bildung aus der finanziellen Zweckmäßigkeit losreißen und in eine soziale Zweckmäßigkeit überführen“ (26/38-39)³⁹. Das erfordert wiederum ein erhöhtes soziales Verantwortungsbewusstseins der Wissensproduktion und -weitergabe durch die Sozialisierung der Ressourcen, die Demokratisierung der Informationstechnologien sowie eine Integration von formaler und non-formaler Bildung, informeller Volksbildung und institutionalisierter Bildung.

„In gesellschaftlich strategischen Bereichen wie der Bildung ist davon auszugehen, dass die Schulbildung Aufgabe des Staates ist“ (30/137-139)⁴⁰. Denn der universale Zugang zu Wissen und qualitativ guter Bildung ist ein unveräußerlicher Bestandteil staatsbürgerlicher Grundrechte und sozialer Inklusion. Dazu müssen die Bedingungen für die öffentlichen Bildungseinrichtungen durch strukturelle und systemische Veränderungen in der Bildungspolitik verbessert werden, insbesondere hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung der Lehrer sowie ihrer besseren Bezahlung.

Verschiedene pädagogische Erfahrungen wie die “Escola Cidadã” (Bürgerschule) in Porto Alegre oder die “Escola Cabana” (Hüttenschule) in Belém belegen andererseits die Notwendigkeit einer Kooperation von staatlichen Institutionen und Zivilgesellschaft. In diesem Kontext müssen akademische Theorie und Praxis re-konstruiert und neu bewertet werden, um sich an den Erwartungen der Wissenschaftsgemeinde zu orientieren, ohne die sozioökonomischen Bedürfnisse der Gesellschaft zu vernachlässigen. Das erfordert die Ausbildung analytisch-kritischer Pädagogen, die im Stande sind, vor dem Hintergrund der psychologischen und sozialen Veränderungen ihre eigene Konzeption der Welt durch die Verbindung von Theorie und Praxis zu konstruieren.

7.3.3. Erforderlich ist eine Bildung, die zur Aneignung kognitiv-instrumenteller und wissenschaftlich-technologischer Fähigkeiten mit ethischen Bezügen beiträgt.

Es muss sich ein neuer Sozialvertrag durch eine Bildung konstituieren, die auf politisch-soziale Transformation zielt. „Denn Bildung ist eine der Ebenen der Auseinandersetzung mit den inhumanen und ausgrenzenden neoliberalen Politiken, die heute den Planeten beherrschen“ (36/116-117)⁴¹. Die Perspektive einer universellen Brauchbarkeit von Bildung muss deshalb mit einer humanistischen Vision in Verbindung gebracht werden. Im Sinne partizipatorisch-emanzipatorischer Bildung muss dazu die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt mit einer ab den

ersten Klassenstufen konsequenter ethischer Bürgerrechtsbildung gekoppelt werden, die „mit der Marktlogik bricht und lehrt, dass alle für die Probleme verantwortlich sind“ (48/94-95)⁴². Dazu bedarf es der Aneignung eines Habitus der Bereitschaft, sich permanent der Welt zu öffnen, um durch aktive Wahrnehmung und Integration verschiedener Entwicklungsdimensionen sowie die Aneignung der Wirklichkeit zur eigenen Produktion der Zukunft beizutragen.

Bildungsprozesse müssen deshalb ein kritisches Verständnis der komplexen Wirklichkeit und die Projektion von Träumen fördern, durch solche „Methoden die den Einzelnen befähigen, sich in der Schule als forschendes Subjekt und Wissensproduzent zu begreifen (36/31-32)⁴³. Dies erfordert eine soziale Verankerung von Inhalten über Globalisierungsprozesse durch historisch-strukturelle Analyse sowie Reflexion von Ursachen und Folgen der diversen Dimensionen und Konstruktionen der Fremdbestimmung und Unterdrückung der eigenen Lebenswirklichkeit. Ein solches „Lehren und Erziehen ohne zu kolonisieren“ (23/54)⁴⁴ durch Lernprozesse individueller und kollektiver De- und Rekonstruktion von Wissen basiert auf dem Erlernen multipler Sprachen, Formen und Methoden der Kommunikation und Informationsbeschaffung. Darauf aufbauen kann eine „Diskussion, Analyse und Kritik medialer Inhalte sowie der Erwerb eigener Fähigkeiten seine eigene reale Lebenswelt mithilfe von Medien darzustellen (34/46-48)⁴⁵.

Somit wird eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung angestrebt, die Intelligenz, Sensibilität, ethisches und ästhetisches Denken, persönliches Verantwortungsbewusstsein, Spiritualität, autonomes und kritisches Denken, Vorstellungsvermögen, Kreativität und Initiative beinhaltet. Erst auf solch einer allgemeinen Kultur(-fähigkeit) kann dann Spezialisierung gründen. Zur Umsetzung dieser Zielsetzung muss eine kognitiv-instrumentelle und wissenschaftlich-technologische Bildung spezifische Aktivitäten allgemeiner Wissensproduktion in makro- und mikrostrukturellen Dimensionen einbeziehen. „So sind kognitiv-instrumentelle Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen unabhängig von Globalisierung, Zeit und Ort unabdingbare Grundlagen jeder Bildung“ (38/55-58)⁴⁶. Dazu gehören außerdem das Erlernen von Fremdsprachen, sowie kritische und gestalterische IT- und Medienkompetenz. Darauf aufbauen können wiederum „wissenschaftlich-technische Fähigkeiten, die essentiell zur Entwicklung eigener Technologien sind, die sich an unseren Bedürfnissen orientieren und ein neues Paradigma sozioökologischen Zusammenlebens ermöglichen“ (40/88-95)⁴⁷.

Solche innovativen Bildungskonzeptionen erfordern forschende Lernprozesse in Projekten über transversale Themen und Kontexte, in denen Trans- und Interdisziplinarität sowie Austauschmöglichkeiten von Theorien und Methoden von einer Disziplin in die andere genutzt werden. Da sich zudem die räumlich-zeitlichen Parameter für Forschung und Ausbildung durch die Globalisierung ausweiten und diversifizieren, müssen sich diese als kontinuierliche Prozesse in nationalen und internationalen Netzwerken verwirklichen, die sich durch institutionelle Heterogenität und Integration verschiedener sozialer Räume auszeichnen. Diese

Form der Produktion von neuem Wissen und Erkenntnis erfordert Kooperationsfähigkeit, in dem Sinne, dass eine kontinuierliche und dynamische Gegenseitigkeit entwickelt wird, in der es möglich ist, durch entideologisierte Analyse und Reflexion die Potentiale und Grenzen jedes Einzelnen zu erkennen und zu verstehen und sich in einer gemeinsamen semantischen (Um-)Welt gegenseitig anzuerkennen. „Dabei muss sich auch von der Vorstellung eines simplen einseitigen Wissenstransfers aufgrund minderwertigen Wissens und Technologie unsererseits verabschiedet werden (40/65-67)⁴⁸.

7.4. Themenfeld “Weltbürgertum und Dialog”

7.4.1. Planetarische Bürgerschaft basiert auf Pluralismus sowie universeller Ethik, garantiert zivile, politische und soziale Bürgerrechte und erfordert “Nachhaltige Gesellschaften“.

In modernen, pluralen und multikulturellen Gesellschaften ist Identität ein permanenter kollektiv-diskursiver Konstruktionsprozess gekennzeichnet durch Diversität und Ambivalenzen. Diese soziale und kulturelle Diversität erzeugt eine Spannung zwischen der Chancengleichheit, der Rechtsgleichheit sowie dem Respekt und der Anerkennung von Differenz. Die sozialen, kulturellen und ökologischen Transformationen der Globalisierungsprozesse erfordern deshalb ein (Selbst-)Verständnis, dass wir alle Teil eines interdependenten Ganzen sind, das zu einer Verantwortung in einer globalen Vision des Planeten führt. Das setzt voraus, dass „die ethnische, kulturelle und religiöse Individualität des einzelnen Bürgers anerkannt wird, wie auch dass dieser die ethischen und konstitutionellen Besonderheiten jeder Nation anerkennen muss“ (32/78-80)⁴⁹. Eine planetarische Bürgerschaft ist damit ein additionaler Statuts zur nationalen Staatsbürgerschaft, die auf dem Universalismus der Menschenrechte und der internationalen Solidarität beruht. In diesem Sinne kann „supranationale Identität nur als zweite Identität begriffen werden“ (Vieira 1999: *Cidadania e nacionalidade*)⁵⁰. Damit aber hat planetarische Bürgerschaft in erster Linie eine juristische und politische Dimension. Sie bezieht sich auf Zivil- und Menschenrechte und garantiert durch die Verringerung ökonomischer Ungleichheiten konkrete transnationale demokratische und soziale Rechte wie „die Sicherung natürlicher Lebensressourcen und den Zugang zu Wasser“ (35/75-76)⁵¹ als Minimalbedingungen für Arbeit und gute Lebensqualität.

Aufgrund ihres politisch-juristischen Charakters müssen die zivilen, politischen und sozialen Bürgerrechte durch eine Politik der gleichen Rechte an Möglichkeiten und Gelegenheiten der Teilhabe von der kulturellen Identität des Nationalstaates abgekoppelt und soziale und kulturelle Infradiversität garantiert werden. Durch diese Anbindung an politische Partizipation sollen „die Rechte und Pflichten der Bürger auf lokaler und globaler Ebene gewahrt werden und dieselben dazu ermutigt werden, sich mit internen und externen Einflüssen ihres Alltags auseinander zu

setzen (32/34-36)⁵². Dementsprechend muss der Kant'sche Appell zu Weltbürgertum und -solidarität durch die Schaffung transnationaler öffentlicher Regulierungs- und Kontrollmechanismen zum weltweiten Schutz der zivilen, politischen und sozialen Bürgerrechte weiterführen.

Diese Transformationsprozesse von Bürgerschaft verlaufen in sich miteinander verbundener Extensivität und Intensität, Sie relativieren die Beziehungsprozesse zwischen dem Abstrakten der Extension von Individualrechten auf globale Interaktionssysteme und dem Konkretem des lokalen Zusammenlebens. Darin besteht ein „lokal verankerter Globalismus“ (Avritzer 2002, S. 51)⁵³. Das bedeutet, dass „ich nur Bürger des Planeten sein kann, wenn ich auch Bürger in meinem unmittelbaren lokalen Lebensumfeld bin, dort wo ich Individuum bin“ (26/116-118)⁵⁴. Deshalb hängt die Entwicklung einer planetarischen Bürgerschaft vom Konkreten ab, ergänzt um die Ausweitung der nationalen Rechte auf Nicht-Staatsbürger innerhalb der Staaten und um den Kampf nationaler und transnationaler Bewegungen für die Schaffung von nationalen und transnationalen institutionellen Mechanismen und Kontrollsystemen in Politik, Rechtsprechung und Wirtschaft.

Die Verwirklichung einer planetarischen Bürgerschaft erfordert ein neues, politisch weitreichendes Nachhaltigkeitsverständnis im Sinne „Nachhaltiger Gesellschaften“. Denn die aktuell den weltweiten Nachhaltigkeitsdiskurs dominierenden Paradigmen beziehen sich auf ein historisch konstruiertes, hegemoniales politisches Konzept, ohne zu verstehen, dass „die großen Unterschiede zwischen Reichen und Armen jeglichen Vorschlag nachhaltiger Entwicklung aussichtslos machen“ (34/88-90)⁵⁵. Aus diesem Grund kann Nachhaltigkeit „nur durch eine Veränderung einer Weltwirtschaftsordnung an Bedeutung gewinnen. Diejenigen, die die sogenannte Globalisierung koordinieren, arbeiten gegen eine nachhaltige Entwicklung, die in letzter Konsequenz Unabhängigkeit vom großen Kapital bedeutet“ (45/91-93)⁵⁶. Im Gegensatz zum gegenwärtigen Projekt der „Nachhaltigen Entwicklung“ erkennt die Konzeption „Nachhaltiger Gesellschaften“ deshalb den unabdingbaren Zusammenhang verschiedener Dimensionen von Entwicklung an und zielt auf die Schaffung von Wohlstand durch die Sozialisierung der technisch-finanziellen Ressourcen unter Bewahrung des ökologischen Gleichgewichts sowie sozialer und kultureller Diversität. Das setzt aber die Einsicht voraus, dass „Nachhaltigkeit mehr als die nachhaltige Gestaltung der Ausbeutung von Natur und Umwelt ist, nämlich unsere Haltung des Dominierens gegenüber uns selbst (unsere eigene innere Natur und die unserer Mitmenschen) sowie der natürlichen Umwelt zu ändern“ (40/141-143)⁵⁷. In diesem Sinne verlangt eine „Nachhaltige Gesellschaft“ nach Fähigkeiten und Möglichkeiten, eigene Ressourcen, Ideen und Aktionen ohne importierte Projekte autonom nutzen zu können, um den eigenen Lebensunterhalt sowie eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung in Harmonie mit der Natur, sich selbst und seiner sozialen Umwelt zu sichern. Dies erfordert zyklische, demokratisch-partizipative Netzwerkprozesse auf lokaler

bis globaler Ebene, „an deren Ende ökologische Kriterien verbindliche Restriktionen für wirtschaftliche Aktivitäten sind“ (31/75-79)⁵⁸, die emanzipatorisch, inkludierend und ohne Schaden für zukünftige Generationen sind.

7.4.2. Zur Förderung planetarischer Bürgerschaft ist eine dialogische Pädagogik erforderlich, die zur Anerkennung des Anderen sowie sozialen und kulturellen Pluralismus' beiträgt.

Die Globalisierung „ist geprägt durch Konflikte und permanente Veränderungen, die Instabilität, Unsicherheit aber auch neue Möglichkeiten und Chancen erzeugen“ (33/148-150)⁵⁹. Insbesondere in den Entwicklungs- und Schwellenländern hat sie deshalb ambivalente und sich widersprechende Auswirkungen. Pädagogik und Erziehungswissenschaft müssen nach einem Ausgleich dieser Globalisierungsfolgen streben und dazu mit der Logik des Marktes brechen und lehren, dass es sich um Probleme von uns allen handelt. Deshalb ist Bildung für planetarische Bürgerschaft nur mit einer ethischen Dimension zur Verringerung von Konkurrenz und Konsumismus sowie durch Stärkung von Solidarität, Selbstschätzung und -wert möglich.

Diversität ist zum einen eine Tatsache in unserer pluralen Welt. Deswegen muss sie aber zum anderen auch „als ethische Herausforderung gesehen werden, die eine Bildung zu Respekt von Diversität durch Erkennen der Einheit in Vielfalt und Vielfalt in Einheit verlangt“ (38/113-116)⁶⁰. Denn in einer demokratischen Gesellschaft muss das Prinzip einer „'Exklusion der Exklusion' gelten, das heißt, es darf im Sinne eines absoluten Pluralismus nichts ausgeschlossen werden außer ausschließendes und/oder unterdrückendes Handeln“ (E-Mail eines Brasilianers aus dem informellen Netzwerk, siehe Anhang, S. 221 ff.)⁶¹. Damit müssen sowohl universalistische als auch partikularistische Politiken mit und in ihren Machtbeziehungen kritisch hinterfragt werden.

Weil Bildung in reziproker Beziehung zu Kultur steht, müssen der Diskurs zu kultureller Diversität und der Multikulturalismus als eine politische und pädagogische Antwort verstanden werden. Sie sind eine ablehnende Reaktion auf die Hegemonie des „universalen Modells von Zweckmäßigkeit und Flexibilität“ (34/93-95)⁶² der europäisch-okzidentalen Kultur, im Kampf um die Verwirklichung der Prinzipien von Gleichheit und gleichen Rechten. Aufgrund seines eigenen kulturellen Reichtums ist „kulturelle Diversität“ für Brasilien „eine Form, uns als ebenbürtige Spieler im internationalen Spiel aufzustellen und das Selbstwertgefühl unseres Volkes vor dem Hintergrund unseres Leidens durch sich fortsetzende koloniale Beziehungen zu stärken“ (23/114-116)⁶³. Die Notwendigkeit gleicher Rechte macht aber allerdings deutlich, dass Diversität über Kultur hinaus gedacht werden muss, weil „ökologische und soziale Vielfalt [...] uns gegen die Tendenzen von Uniformierung der kulturellen Beziehungen und Umweltzerstörung stärken“ (40/69-73)⁶⁴ und somit ein friedliches Zusammenleben in Harmonie und Austausch in globaler Dimension erst denk- und erreichbar machen.

Aus pädagogischer Perspektive geht es im Zusammenhang mit Diversität daher „um mehr als die Tolerierung von Differenz. Es geht darum, Bedingungen für Dialog zu schaffen. Dazu ist es fundamental, sich der Differenz und dem Anderen zu öffnen und bereit zu sein sich zu begegnen und auszutauschen“ (40/150-152)⁶⁵ ohne Vor-Urteile und Diskriminierung. Durch einen solchen offenen und bedingungslosen Dialog wird die Essenz des menschlichen Seins und die Singularität der Produktion kultureller Bedeutungsmuster verständlich. Auf dieser Basis kann sich gegenseitiges Verstehen, Respektieren der differenten Bezugssysteme und schließlich Solidarität zu entfalten beginnen. Denn die „Anderen“ erkennen sich als Subjekte an und erweitern ihre Horizonte, um die Divergenzen zu überwinden, die ihre Annäherung be- und verhindern.

In diesem Sinne eines „Universalismus a posteriori“ (Moreira 2002, S. 30)⁶⁶ setzt der Dialog Konsens nicht voraus, sondern schafft diesen erst mit dem Ziel nach Demokratisierung und Überwindung autoritärer Strukturen. Auf dem Weg zu solch einem dynamischen Selbstverständnis in sozialer und kultureller Pluralität, als einer Alterität des Selbst, müssen daher politische Kategorien und Auseinandersetzungen um Differenz entinstrumentalisiert und dekonstruiert werden. Damit schafft der Dialog eine intentionale intersubjektive Beziehung zwischen Individuen, die bereit sind für ihre Wieder- und Neuerschaffung. Darunter versteht sich ein „kultureller Hybridismus als emanzipatorische Konsequenz kultureller Diversität. Kulturelle Diversität kann nicht einfach eine gegenseitige Bewunderung für die Kultur des Anderen bedeuten, sondern dass wir über diese Bewunderung hinaus kreativ neue, hybride Kulturen erschaffen können, die in gegenseitiger Herausforderung gären und sich revolutionieren“ (26/128-132)⁶⁷. Mit diesen Zielen muss die Entwicklung von Selbstbewusstsein einer souveränen planetarischen Bürgerschaft die lokale Lebenswirklichkeit beachten und wertschätzen. Denn wenn reflexiv-pragmatisches Handeln in Beziehung zur Horizontalität sozialer Beziehungen des lokalen, unmittelbaren Lebensraums gesetzt wird, kann dieses Vertrauen in die Möglichkeiten von individuellen und gesellschaftlichen Transformationen schaffen.

Vor diesem Hintergrund sind Erzieher und Lernende beide Subjekte innerhalb dialogischer Lehr-Lernprozesse sowie offen und neugierig für Möglichkeiten der Erneuerung. Deshalb und weil das Unbewusste der Lehr-Lernprozesse deren Voraussehbarkeit und -planung unmöglich macht, ist der Erzieher ein Mediator innerhalb der ständigen gemeinsamen Suche nach Wissen und Erkenntnis, bis er sich stufenweise aus diesem pädagogischen Interaktionskontext zurückzieht. In diesem Kontext müssen Bildungspolitik und Schule ihre monokulturelle Perspektiven aufgeben, um Diversität und Heterogenität von Identitäten und kulturellen Beiträgen ebenso von Minderheiten sowohl auf makro- als auch auf mikrostruktureller Ebene der Pädagogik anzuerkennen und wertzuschätzen. Schließlich „bedingt kulturelle Diversität eine

breite Artikulation von Minderheiten, aus denen das große Spektrum der Diversität und verschiedener Kulturen erst besteht“ (45/96-98)⁶⁸.

7.4.3. Dialog impliziert Transkulturationsprozesse (transculturacão) und muss die Teilnahme von gesellschaftlich Ausgeschlossenen in transnationalen öffentlichen Bildungsnetzwerken gewährleisten.

(Welt-)gesellschaftlicher Dialog ist ein Teil der individuellen und gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit des Überlebenskampfes innerhalb von Hybridisierungs- und Transkulturationsprozessen von Nicht-Okzidentalismen und Okzidentalismen in der globalisierten Welt. Dazu besteht „die Notwendigkeit zu verhindern, dass der Fokus auf Differenz nicht zur Isolation von Gruppen, zur Entstehung von Ghettos und in letzter Konsequenz zu stärkerer gesellschaftlicher Fragmentierung führt, die je eigentlich beseitigt werden soll“ (Moreira 2002, S. 19)⁶⁹. Hybridisierungs- und Transkulturationsprozesse können und müssen daher für dialogische Lernprozesse kreativ fruchtbar gemacht werden, indem utopisches Denken von einer rein zeitlichen auf eine räumliche Dimension ausgedehnt wird. Durch diese dimensionale Erweiterung des Denkens können neue und „andere Arten der Rationalität verstanden und in die Entwicklung von Utopien aufgenommen werden, die außerhalb des Okzidents bzw. hauptsächlich aus den durch die Okzidentalisation der Welt hervorgerufenen Transkulturationsprozessen entwickelt wurden“ (Groppo 2005, S. 83)⁷⁰. Dass solche Prozesse bereits in vollem Gange sind, lässt sich beispielsweise daran ablesen, dass „die neue Weltordnung danach strebt, die Bedeutung des Individualismus und der [nationalen, M.A.] Staatsbürgerschaft zu verringern, die in den nicht-westlichen Ländern von jeher niemals diese Relevanz erreicht haben“ (Vieira 1999: O declínio da cidadania nacional)⁷¹.

Im Rahmen des Diskurses zu einer Bildung in modernen Gesellschaften muss der Dialog deshalb Akkulturation vermeiden, die wertende Trennung des Denkens von „Kultur“ und „Volkskultur“ aufheben und die Autonomie des „Anderen“ anerkennen. Solch ein Dialog von und in Diversität verlangt ein entterritoriales, „offenes, Paradigmen durchbrechendes Denken“ (33/277)⁷², jenseits des abstrakten und formalen Rationalismus der okzidentalen Moderne und ihrer exklusiven und universellen Konzeption. In diesem Zusammenhang kann das innovative Potential der Sozialwissenschaften und ebenso der Volksbildung in den peripheren Ländern genutzt werden, „die sich immer tiefer in der kulturellen und sozialen Wirklichkeit verwurzeln und sich fortschreitend von den von den kapitalistischen Zentren geerbten ‚Formeln‘ befreien“ (40/44-45)⁷³. Dies geschieht aus der Erkenntnis der begrenzten Möglichkeiten einer Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien aus den Ländern des Zentrums in anderen, unterschiedlichen Lebensrealitäten. Daraus ergibt sich aber außerdem die Konsequenz, durch die Integration von Volkswissen und sozialen Basisbewegungen ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen wie zum Beispiel Migranten in Deutschland in den Dialog mit einzubinden, „damit sie auf direktem Wege

zu einer Debatte beitragen können, die wirklich Auswege aus sozialer Exklusion entwickelt“ (23/147-149)⁷⁴.

Der wachsende Einfluss transnationaler Nicht-Regierungsorganisationen deutet auf den Beginn der Herausbildung einer globalen Zivilgesellschaft hin. Aber eine alternative Globalisierung, ein neuer Sozialvertrag kann nur hervorgehen aus dem Zusammenschluss der Kämpfe der Zivilgesellschaft, gefestigt durch Nicht-Regierungsorganisationen und gemeinschaftliche Basisorganisationen, mit der internationalen Solidarität und Zusammenarbeit der unterdrückten Klassen. Denn es ist notwendig zu lernen, „dass die Arbeiterklasse in allen Ländern ausgebeutet wird und auch Bildung in einem inhumanen und ausschließenden System des Kapitals ein Instrument der Entfremdung und Exklusion ist“ (36/167-170)⁷⁵.

Durch die Integration von Volkswissen und die Mobilisierung der sozialen Basisbewegungen muss der Dialog deshalb die Teilnahme von aus der Gesellschaft Ausgeschlossenen garantieren. Dazu muss er sich aus Bildungsnetzwerken in transnationalen öffentlichen Räumen konstituieren. Öffentliche Räume werden dabei als „neue dialektische Synthese des liberalen demokratischen Staates und der sich durch den Liberalismus formierten Zivilgesellschaft“ (26/207-209)⁷⁶ verstanden. Sie ergänzen aber ersetzen den Nationalstaat nicht. Denn „gemäß Tarso Genro, Boaventura de Souza Santos, Habermas u.a. müssen wir weder an die absolute Schlechtigkeit des Staates noch an die vollkommene Ehrlichkeit und Anständigkeit der Zivilgesellschaft glauben“ (26/186-188)⁷⁷. Dementsprechend müssen sich diese Bildungsnetzwerke paritätisch aus Schulen, Universitäten sowie Vertretern von Parteien, staatlicher Institutionen und zivilgesellschaftlicher Organisationen inklusive repräsentativer nichtorganisierter Segmente zusammensetzen. So verlangt die Verwirklichung eines neuen Sozialvertrags nach einer dementsprechenden, adäquaten nationalen, staatlichen Politik zur Transformation der politischen und sozioökonomischen Strukturen, weil „internationale institutionelle Strukturen mit genügend Durchsetzungskraft für die Garantie und den Schutz der Menschenrechte zumindest noch nicht existieren“ (Vieira 1999: *Cidadania e nacionalidade*)⁷⁸.

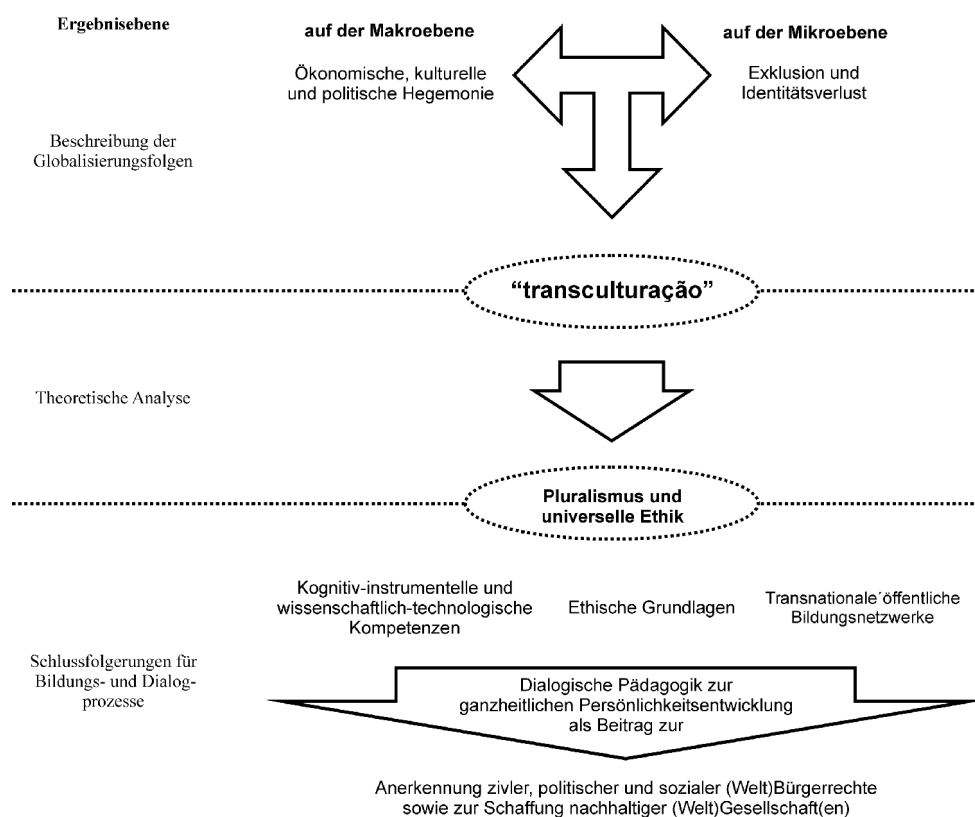
Die Organisationen der Zivilgesellschaft sollten als Mediatoren dieses Netzwerkdialogs fungieren, um die Autonomie gegenüber der staatlichen Macht zu sichern. Dazu ist die demokratische Kontrolle des Staates durch klar definierte partizipatorische Regeln zu erhöhen. Auf diese Art und Weise orientieren und kontrollieren diese zivilgesellschaftlichen Organisationen die staatliche Politik bezüglich der Interessen der Unterschichtklassen und „verteidigen die Menschenrechte, die als universelle Werte gesehen werden müssen“ (Moreira 2002, S. 30)⁷⁹. Zum Zwecke der Transparenz dieser politischen Prozesse müssen die Beziehungen der zivilgesellschaftlichen Organisationen zur staatlichen Macht wie auch die institutionellen Mechanismen und Strategien der Nicht-Regierungsorganisationen kontinuierlich analysiert, evaluiert und überarbeitet werden.

Unterschiedliche Sprachen, theoretische Barrieren und eine unterschiedliche Arbeits- und Schulkultur können jedoch den Dialog erschweren, wie zum Beispiel unterschiedliche Konzeptionen der zivilgesellschaftlichen Organisationen. In Brasilien „brechen diese viel grundlegender mit Beziehungen von Dominanz und Hierarchie“ (40/219-221)⁸⁰, während sie andererseits stärker auf nationale Problemstellungen ausgerichtet sind. Darum ist zuallererst eine (sprachliche) Abstimmung der theoretischen Begrifflichkeiten erforderlich sowie die Bereitschaft, sich den konvergenten und divergenten sprachlichen Begrifflichkeiten, Perspektiven, Reflexionen und Methodologien des “Anderen“ zu öffnen und sich durch sie weiterzuentwickeln. Als integraler Bestandteil gehört dazu „die problematisierende Erörterung der kolonialen Beziehungen nicht bloß als gegebenes Faktum“ (23/154-155)⁸¹. Unter diesen Voraussetzungen könnten die Differenzen dann aber eine Quelle für konstruktiven Dialog sein, der auf den schon zwischen Brasilien und Deutschland bestehenden Beziehungen und der “deutsch-brasilianischen Kultur“ insbesondere im Süden des Landes aufbauen kann. Das setzt das beiderseitige Kennen und den Respekt der jeweiligen Lebensrealitäten und theoretischen Beiträge voraus, um alle Impulse fern jeden Überlegenheitsdenkens gleichberechtigt fruchtbar machen zu können. Das bedeutet wiederum, über Selbstbewusstsein und eigene finanzielle Mittel sowie technisch-wissenschaftliches Wissen verfügen zu können, um Unilateralismus oder gar imperialistische Beziehungen zu vermeiden. Demgegenüber sind immer noch „viele selbsternannte Volksbildungsprojekte von deutschen Organisationen finanziert und von Brasilianern durchgeführt in einer typischen imperialistischen Beziehung“ (26/170-172)⁸².

7.5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die theoretische Analyse

Wie bereits dargelegt wurde, ist nicht der hermeneutische Vergleich zur Erläuterung und Klärung von Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den empirischen Ergebnissen und dem Theoriediskurs Globalen Lernens Ziel dieser Arbeit, sondern die heuristische Suche nach Impulsen für die Weiterentwicklung von Theorie-Praxis-Dialogen. Im Sinne eines “dialogischen Lernens vom Anderen“ sollen deshalb in einem ersten, die theoretische Analyse vorbereitenden, Schritt die zentralen theoretischen Begrifflichkeiten und Konzeptionen aus den empirischen Ergebnissen zusammengefasst werden (vgl. Abb. 14, S. 140). Der Fokus für die sich dadurch vollziehende Strukturierung ergibt sich aus dem zentralen Erkenntnisfragen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 2.2., S. 25) sowie den grundlegenden theoretisch-konzeptionellen Ambivalenzen des Dialogs im Rahmen des Globalen Lernens (vgl. Kapitel 4.6., S. 74 ff.). Es wird in der theoretischen Analyse daher nicht auf alle einzelnen Aspekte der Ergebnisse im Detail eingegangen werden können. Wie schon hinsichtlich seiner methodischen Dimension (vgl. Kapitel 6.4., S. 116) kann der Dialog in dieser Arbeit schließlich auch in seiner Gegenstandsdimension nur eröffnet werden.

Abb. 14: Zusammenfassung zentraler Begrifflichkeiten und Konzeptionen der empirischen Ergebnisse



Auf der Ebene der Beschreibung von Globalisierungsfolgen weisen die empirischen Ergebnisse auf die Bedeutung der Interdependenz makro- und mikrostruktureller Aspekte von Globalisierungsprozessen hin. Dies wird deutlich durch die Betonung der Problematik ökonomischer, kultureller und politischer Hegemonie (vgl. Kapitel 7.1.1, S. 122 ff. und 7.2.1, S. 126 f.) bei gleichzeitiger Verursachung von individueller Exklusion und Identitätsverlust (vgl. Kapitel 7.1.2, S. 124 ff. und 7.2.2, S. 128 f.). Neben den Medien wird in diesem Zusammenhang gerade die Rolle von Bildung aufgrund ihrer weltweiten Kommerzialisierungs- und Ökonomisierungstendenzen kritisch eingeschätzt (vgl. Kapitel 7.3.1., S. 129 f.).

Alternativen zu den somit durch Unterdrückung gekennzeichneten Okzidentalierungsprozessen nicht erst seit der Globalisierung werden hingegen in Transkulturationsprozessen (*transculturacão*) ausgemacht (vgl. Kapitel 7.2.1., S. 127). Sie werden als weltweit stattfindende, oftmals konfliktreiche Veränderungsprozesse zwischen Dominanz und Widerstand beschrieben. Aus der theoretischen Analyse dieser Prozesse wird schließlich die komplementäre Notwendigkeit von sozialem sowie kulturellem Pluralismus und universeller Ethik erschlossen (vgl. Kapitel 7.4.1., S. 133 ff.). Sie können als Grundlagen für eine Dialogische Pädagogik ausgemacht werden, die zur Anerkennung ziviler, politischer und

sozialer (Welt-)Bürgerrechte sowie zur Schaffung nachhaltiger (Welt-)Gesellschaft(en) beitragen soll (vgl. Kapitel 7.4.2., S. 135 ff.). Dazu müssen ethische Grundlagen ein integraler Bestandteil der Vermittlung von kognitiv-instrumentellen und technologisch-wissenschaftlichen Kompetenzen sein (vgl. Kapitel 7.3.3., S. 131 ff.). Da Bildung und Wissenschaft vom Staat als öffentliches und kostenloses Rechtsgut zu garantieren sind (vgl. Kapitel 7.3.2., S. 131), wird bezüglich des wissenschaftlichen und pädagogischen Dialogs der Aufbau transnationaler öffentlicher Bildungsnetzwerke gefordert, insbesondere um Marginalisierten und Ausgeschlossenen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen (vgl. 7.4.3., S. 137 ff.).

Für die nun anschließende theoretische Analyse könnte "transculturacão" gleich aus dreierlei Gründen vielversprechende Impulse geben. Erstens bietet er eine mögliche Anbindung (nicht nur) zum Theoriediskurs Globalen Lernens über die begriffliche Nähe zu "Transkulturellem Lernen" bzw. "Transkulturalität" (vgl. Kapitel 4.2.3., S. 53 ff.). Zweitens deuten die Ergebnisse damit für transkulturelle Begrifflichkeiten eine Funktion als "theoretische Scharnierbegriffe" (vgl. Kapitel 5.1., S. 88) speziell auf erziehungswissenschaftlicher Ebene zwischen der Beschreibung von Globalisierungsfolgen und der sich daraus ergebenden notwendigen Funktionen, Ziele und der Umsetzung von Bildungs- und Dialogprozessen an (vgl. Göhlich u.a. 2006b, S. 23 f.). Und drittens bieten sie mit ihrer impliziten Forderung nach Pluralismus und universeller Ethik (vgl. Göhlich u.a. 2006b, S. 23) sowie ihrer interdependenten Dynamik von mikro- und makrostrukturellen Transformationsprozessen (vgl. Göhlich 2006, S. 6, Bolscho 2005, S. 32, Flechsig 2000b, S. 182 f. und Welsch 1997, S. 72) Möglichkeiten einer bilateralen theoretischen Kommunikation zwischen den theoretisch-konzeptionellen Ambivalenzen des Dialogs im Globalen Lernen (vgl. Kapitel 4.7., S. 83). Hauptaufgabe für die theoretische Analyse ist daher zu klären, inwiefern sich dieses theoretische Potential untermauern lässt und welche Konsequenzen sich daraus eventuell für die bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung des Dialogs im Globalen Lernen ergeben.

8. Globales Lernen als Dialogische Transkulturation - Theoretische Analyse der empirischen Ergebnisse aus der Perspektive des Dialogs im Globalen Lernen

Die nun folgende theoretische Analyse der empirischen Ergebnisse wird sich gemäß der dialogtypologischen Einordnung dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3.1., S. 29 f.) auf die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Konzeptualisierung Globalen Lernens konzentrieren. Mit Octavio Ianni, Milton Santos, Leonardo Boff, Paulo Freire, aber auch Edgar Morin soll dazu insbesondere auf von den Probanden angeregte Autorenverweise zurückgegriffen werden. Sie dienen einerseits der Vertiefung der aufgefundenen Begrifflichkeiten und zweitens als erste Wegzeichen für weitere Dialoge.

Aufgrund ihrer zentralen Stellung und ihrer möglichen Funktion als „Scharnierbegriffe“ (vgl. Kapitel 7.5., S. 141) steht dabei eine detailliertere Klärung der spezifischen Entstehungshintergründe und der theoretischen Kontexte von “transculturacão” und “Transkulturellem Lernen” bzw. “Transkulturalität” im Mittelpunkt (vgl. Breinig 2006, S. 72). Da es sich bei transkulturellen Begrifflichkeiten um nicht originär pädagogische Begriffe handelt, ist bei deren Einführung in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs allerdings Vorsicht geboten (vgl. Berzbach 2005 für den Konstruktivismus). Vor der Erörterung einer möglichen theoretisch-konzeptionellen Weiterentwicklung Globalen Lernens muss deshalb zunächst geklärt werden, inwiefern ihr theoretisches Potential dafür nutzbar gemacht werden kann.

Die Komplexität des Gegenstands dieser Arbeit hat dazu geführt, dass über diese Ebene hinaus daraus hervorgehende Aspekte auf der makro- und mikrodidaktischen Ebene in den empirischen Ergebnissen angesprochen werden. Diese können jedoch lediglich im Rahmen der Skizzierung von Desideraten für weitere (Forschungs-)Dialoge im abschließenden Kapitel dieser Arbeit aufgegriffen werden.

8.1. Entstehungshintergrund und theoretischer Kontext transkultureller Begrifflichkeiten

Das brasilianische “transculturacão” wird direkt aus “transculturación” hergeleitet (vgl. Ianni 1996, S. 153), ein von dem Cubaner Fernando Ortiz 1940 geprägten Begriff als „highly varied phenomena [...] as the result of the extremely complex transmutations of culture“ (Ortiz 1995, S. 98). Diese Prozesse hätten schon in der kubanischen Frühgeschichte eingesetzt und sich durch die diversen Immigrationsprozesse während der Kolonialzeit weiter fortgesetzt (vgl. ebd.). Dabei beschreibe “transculturación” laut Ortiz „the different phases of the process of transition from one culture to another because this does not consist merely in acquiring another culture, which is what the English word acculturation really implies, but the process also necessarily involves the loss or uprooting of a previous culture, which could be defined as a deculturation. In addition it carries the idea of the consequent creation of new cultural phenomena, which could be called neoculturation“ (ebd. S. 102 f.). “Transculturación” könne deshalb zum besseren Verständnis

sozialer, ökonomischer, politisch-institutioneller und kultureller Phänomene nicht nur in Cuba, sondern in Amerika generell beitragen (vgl. ebd. S. 98 und 103).

Laut Matthias Hildebrandt (vgl. 2005, S. 347) beschreibe "transculturación" im spanischen Sprachraum bis heute interdependente sozioökonomische und soziokulturelle Transformationsprozesse. Ortiz gehe es dabei um den Bildungsprozess eigener, wenn auch nationaler, Identität durch kulturelle Synthese (vgl. Hildebrandt 2005, S. 346 f. und 351). Hildebrandts These eines „Transkulturationsprozesses des Begriffes selbst“ von einem bei Ortiz „analytischen zu einem eher emanzipatorischen Konzept“ durch die Einführung in den US-amerikanischen Diskurs muss allerdings mit Skepsis betrachtet werden (Hildebrandt 2005, S. 348). So unterstreicht Enrico Mario Santí (2002, S. 93)⁸³ mit engem Bezug zu Ortiz, dass "transculturación" eher ein „utopisches Projekt“ sei und auf jeden Fall im Sinne „kultureller Mestizierung“ zur „Befreiung“ beitrage. Damit muss es als eine lateinamerikanische Kritik an uni-direktionaler "acculturation" verstanden werden (vgl. Santí 2002, S. 81 ff. und Rama 1982, S. 37 f.). Nach Ortiz seien dazu drei Phasen auszumachen (vgl. Rama 1982, S. 38)⁸⁴: 1. „teilweise Dekulturation“, 2. „Übernahme fremder Kulturelemente“ und 3. „eine Rekombinationsleistung, bei der sowohl Elemente der originären Kultur als auch der fremden Kultur beibehalten werden“. Neben den Ebenen der Sprache und der literarischen Struktur habe vor allem die „Weltanschauung“ eine zentrale Rolle gespielt (vgl. ebd. S. 48)⁸⁵. Dies habe in der hispano-amerikanischen Literatur zum Vanguardismo und in der brasilianischen Literatur zum Modernismo geführt (vgl. ebd.).

Im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Diskurses zu den Globalisierungsprozessen nimmt der brasilianische Soziologe Octávio Ianni (1996, S. 142)⁸⁶ den Begriff auf und fordert "Forschung und theoretische Reflexion in Richtung eines transculturalismo zu entwickeln und zu vertiefen". Im deren Mittelpunkt müsse eine historische Beschreibung von Globalisierungsprozessen nicht nur aus der Perspektive des "Nordens" stehen, indem "transculturaração" eine Möglichkeit biete, „die Vergangenheit zurückzuholen, um die Gegenwart besser zu verstehen und eine Vorstellung von der Zukunft zu entwickeln“ (ebd. S. 147)⁸⁷. Das erfordere auch ein verändertes Wissenschaftsverständnis, das die strikte Trennung von Wissenschaft, Philosophie und Kunst überwinde (vgl. ebd.)⁸⁸.

Allerdings versteht Ianni "transculturaração" als bereits seit dem 15. Jahrhundert stattfindende weltweite Prozesse des Aufeinandertreffens verschiedener Formen westlicher Zivilisation auf verschiedene nicht-westliche Zivilisationsformen (vgl. Ianni 1996, S. 142 und ebd. 2001, S. 80). Diese Prozesse seien ein „kulturelles oder eigentlich zivilisatorisches Experiment [...], das alle Sphären des sozialen Lebens und des Imaginären sowie Lebens- und Arbeitsformen, Sprachen und Religionen, Wissenschaften und Künste, Philosophie und Denkstile umfasst“ (Ianni 1996, S. 143, vgl. ebd. 2001, S. 78)⁸⁹.

Aufgrund der Implizitat und Explizitat des Fremden in jeder Kultur und Nation (vgl. Ianni 1996, S. 143)⁹⁰, seien Transkulturationsprozesse jedoch nicht konfliktlos, sondern basieren auf und verursachen „Dilemmata und Rätsel [...], die ein Infragestellen des Okzidents implizieren und voraussetzen (ebd. S. 146)⁹¹. Somit sei „transculturacao“ eine Ursache für die interdependente Dynamik von Differenz und Diversität sowie auch Ungleichheit, die eine sich in ständiger Mutation befindliche Pluralität der Welten konfiguriert (vgl. ebd. S. 152)⁹². In solchen gleichzeitig beunruhigenden und Optimismus sowie Utopien hervorbringenden Prozessen (vgl. ebd. S. 157)⁹³ würden sich „Stammesgesellschaften, regionale und nationale Gesellschaften mit ihren Kulturen, Sprachen und Dialekten, Religionen und Sekten, Traditionen und Utopien keineswegs auflösen, sondern selbst neu erschaffen“ (Ianni 2001, S. 78)⁹⁴. „Transculturacao“ könne somit das Ergebnis spannungsgeladener Prozesse sowohl von Hegemonie und Dominanz als auch von Unabhängigkeit und Anpassung sein (vgl. Ianni 1996, S. 153)⁹⁵. Immer entstünde dabei jedoch etwas Neues, originäres und unabhängiges (vgl. ebd. S. 152) aus einem entdeckenden Prozess von Geschichte und Geschichten „begleitet von Übersetzungen und Verwandlungen“ (ebd. S. 162)⁹⁶.

Wie schon der Diskurs zum Transkulturellen Lernen Mitte der 1990er Jahre (vgl. Kapitel 4.2.3, S. 54 ff.) bezieht sich ebenso der aktuelle pädagogische Diskurs in Deutschland zu Transkulturalität vorwiegend auf die theoretischen Grundlagen von Wolfgang Welsch (vgl. Göhlich 2006, S. 2 und Kalscheuer 2005, S. 289). Diese verweisen jedoch nicht auf die ursprünglichen Überlegungen Ortiz' zu transculturacion (vgl. Kalscheuer 2005, S. 291), sondern orientieren sich an späteren deutschen und angloamerikanischen Diskursen zum Kulturbegriff (vgl. Hildebrandt 2005, S. 348).

Wolfgang Welsch führt den Begriff „Transkulturalität“ Anfang der 1990er Jahre in den deutschen Diskurs ein (vgl. Hildebrandt 2005, S. 348). Ausgehend von einer Pluralisierung der Lebensformen in postmodernen, vertikal und horizontal hochgradig differenzierten Gesellschaften (vgl. Welsch 1997, S. 68) begründet er seine Konzeption von Transkulturalität durch auf makro- und mikrostrukturellen Gesellschaftsveranderungen basierenden Grundannahmen: „externe Vernetzung der Kulturen, Hybridcharakter, Auflösung der Eigen-Fremd-Differenz, transkulturelle Prägung der Individuen, Entkoppelung von kultureller und nationaler Identität“ (Welsch 2005, S. 323, vgl. ebd. 1997, S. 71 f.). So hätten die globale kulturelle Vernetzung und die Hybridisierung „von intellektuellen bis hin zu alltäglichen Vollzügen“ dazu geführt, dass es keine fest umrissenen National- und Regionalkulturen (mehr) gebe (vgl. Welsch 2005, S. 323 ff. und 1994, S. 147 f.). Damit sei aber ebenfalls „die Trennschärfe zwischen Eigenkultur und Fremdkultur“ verloren gegangen (Welsch 2005, S. 325). Zum anderen seien kulturelle Lebensformen zunehmend milieugepragt, gleichzeitig aber ebenso durch vor allem mediale Homogenisierung „von transkulturellen Momenten durchsetzt“ (Welsch 1994, S. 158 f.). Das habe dazu geführt, dass wir „kulturelle Mischlinge“ geworden

seien (Welsch 2005, S. 326), woraus sich wiederum die Dringlichkeit einer „Entklammerung von staatsbürgerlicher Identität und persönlich-kultureller Identität“ ergebe (Welsch 2005, S. 328).

Aus dieser kultursoziologischen Zustandsbeschreibung moderner Gesellschaften leitet er wiederum seine Kritik an „Interkulturalität“ und „Multikulturalität“ ab, die den neuen Begriff „Transkulturalität“ notwendig mache. So würden „Interkulturalität“ und „Multikulturalität“ immer noch von homogenen Monokulturen ausgehen und somit auf einem Kulturbegriff basieren, der „seiner Struktur nach kultur-rassistisch“ sei (Welsch 1994, S. 152), weil er von einem „hermetischen Charakter der Kulturen“ ausgehe, über deren Authentizität „nach innen wie nach außen [...] zu wachen“ sei (ebd. S. 153). Der Multikulturalismus sei zudem problematisch, weil er zunehmend Partikularismus, Separatismus und Fundamentalismus fördere (vgl. ebd. S. 160 ff. sowie 1997, S. 70 und 2005, S. 319. f.). Insbesondere die dem Partikularismus implizite Funktion von Kultur als „Widerstandspotential gegen hegemoniale Uniformierung“ könne dabei nach erlangter „Befreiung“ oftmals zu schnell in „reaktionäre[n], anti-pluralistische[n]“ Totalitarismus münden (Welsch 1994, S. 155).

Mit Bezug auf Wittgenstein plädiert er für einen Kulturbegriff im Sinne eines Bedeutungskontextes „eingespielter Praktiken“ (Welsch 1994, S. 159 f.) und „geteilte[r] Lebenspraxis“ (Welsch 1997, S. 77, vgl. ebd. 2005, S. 334 f.). Weil er den Multikulturalismus als gescheitert ansieht, setzt er nicht auf die Komplementarität von kulturellem Regionalismus und Universalismus, sondern betont die Notwendigkeit einer „Vielfalt der Kulturen“ (Welsch 1994, S. 162) basierend auf einem offenen, inklusiven Kulturverständnis (vgl. Welsch 1997, S. 75). Eine transkulturelle Konzeption von „Kultur“ stelle deshalb nicht hermeneutisches Fremdverstehen, sondern die Interaktion in „transkulturellen Netze[n]“ in den Mittelpunkt, die sich auf Gemeinsamkeiten konzentriere und damit Potentiale „kultureller Mannigfaltigkeit“ zur Überwindung monokultureller Enge freisetze (vgl. ebd. S. 75 ff., sowie ebd. 2005, S. 336 f.). Weil „Transkulturalität“ dabei „sowohl den globalen wie den lokalen, den universalistischen wie den partikularistischen Aspekten gerecht“ werde, besäßen „transkulturelle Identitäten [...] eine kosmopolitische Seite ebenso wie eine Seite lokaler Zugehörigkeit“ (Welsch 1997, S. 80). Daraus entstünden Möglichkeiten für „Autonomie und Souveränität“ (Welsch 2002: Transkulturalität) zum Zwecke „kulturelle[r] Anschluss- und Übergangsfähigkeit“ (Welsch 2005, S. 332). Die interdependente Dynamik dieser Prozesse führe dabei zu einer Gleichzeitigkeit von globaler kultureller Uniformierung und „neue[r] Diversität transkultureller Formationen“ (ebd. S. 336). Die Uniformierungsprozesse würden jedoch nicht nur zu kulturellen Verlusten führen, sondern ebenso „eine größere Kommunikabilität zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft“ als Vorzeichen einer „Weltinnengesellschaft“ herstellen (ebd. S. 336 f.).

Aus der Beschreibung dieser alltagskulturellen Phänomene leitet Welsch sodann die Konsequenz ab, dass sich auch auf wissenschaftlicher Ebene von „Denkformen sektorieller

oder funktionaler Differenzierung“ verabschiedet werden müsse (Welsch 1994, S. 165). Das verlangt aber nach „Transdisziplinarität anstelle von Interdisziplinarität“ und transkulturelle Kompetenzen, die dazu befähigen, „unterschiedliche Sinnsysteme und Realitätskonstruktionen wahrzunehmen und zwischen ihnen zu pendeln“ (ebd. S. 166). Nur so könne der überkommene Dualismus von „Eigenheit und Fremdheit“ überwunden werden, als Voraussetzung eines innovativen Denkens „inmitten oder jenseits“ derselben (ebd. S. 167, vgl. Welsch 1997, S. 75).

Auf Basis dieser historisch-begrifflichen Fundierung transkultureller Begrifflichkeiten können nunmehr anhand der empirischen Ergebnisse sowie unter Bezugnahme auf den deutschen Diskurs zu „Transkulturalität und Pädagogik“ theoretische Grundlagen für die Weiterentwicklung Globalen Lernens formuliert werden.

8.2. Bildungs- und lerntheoretische Potentiale transkultureller Begrifflichkeiten

Aus der zurückliegenden Erörterung transkultureller Begrifflichkeiten dürfte deutlich geworden sein, dass diese sowohl empirisch-deskriptiver als auch ethisch-normativer Natur sind (vgl. Welsch 2005, S. 331 und Göhlich u.a. 2006b, S. 11 und 23). Wolfgang Welsch (2005, S. 332) erschließt gar direkt aus der Tatsache, dass die ‚Realität‘ von Kultur immer auch eine Folge unserer Konzepte von Kultur“ ist, eine (pädagogische) Aufgabe, nämlich Akzeptanz für die „eigene[] transkulturelle[] Binnenverfassung“ zu schaffen als Voraussetzung der Anerkennung „äußerer gesellschaftlicher Transkulturalität“ (Welsch 2005, S. 333).

Der lateinamerikanische „transculturalismo“ akzentuiert jedoch eine sehr enge Interdependenz zwischen der Emanzipation des Subjekts und kollektiver Befreiung und Anerkennung (vgl. Zeuske o. a.: Inhalt sowie Kapitel 7.5. S. 140 f.). Wohl auch deswegen ist ihm eine eher weltweite (kolonial)historische Perspektive inne, während „Transkulturalität“ (wissenschafts)historisch in Europa bzw. gar Deutschland verfangen bleibt (vgl. Welsch 2005, S. 329 ff. und 1997, S. 74 und 76 f. sowie Göhlich 2006, S. 2 f.). Basierend auf den traumatischen Erfahrungen von Conquista und Kolonialzeit ist der „transculturalismo“ heute, im Zusammenhang mit den Globalisierungsprozessen, nicht nur aber auch als (Alltags!)Kultur des Widerstands gegen hegemoniale Okzidentalisation (vgl. Seitz 2005, S. 61 f. und Senghaas 2003, S. 322 f.) sowie elitäres (europäisches) Kulturverständnis zu verstehen (vgl. Flechsig 2000b, S. 178). Damit ist dem lateinamerikanischen „transculturalismo“ einerseits eine kritischere Auseinandersetzung mit Fragen (welt-)gesellschaftlicher Macht inne als dies in Konzeptionen von „Transkulturalität“ der Fall ist (vgl. Göhlich 2006, S. 3, Griese 2005, S. 21 und Klinkhammer 2003, S. 103). Des Weiteren ist ihm ganz offensichtlich das Kulturverständnis einer „cultura popular“ unterlegt und wird dadurch anschließbar an „educación/educação popular“. Insbesondere Octavio Ianniss Verständnis von „transculturación“ dürfte deswegen auch resistenter gegen ethnisch-nationale Instrumentalisierung sowie im Verhältnis zu

“Transkulturalität“ weniger in der Gefahr stehen, in globalitären Euphemismus auszuufern (vgl. Göhlich 2006, S. 5, Faschingeder 2006, S. 17, Bühler 2006, S. 30).

Demgegenüber versucht “Transkulturalität“ eine Antwort für den Umgang mit (Trans-)Migrationsprozessen zu geben (vgl. den Schwerpunkt der Beiträge in Göhlich u.a. 2006a sowie Datta 2005), fokussiert aber in erster Linie auf die Transformation eines europäischen Nationalkulturbegriffs aufgrund der durch die Globalisierungsprozesse forcierten Hybridisierungs- und Individualisierungstendenzen der Postmoderne (vgl. Göhlich 2006, S. 3 und Klinkhammer 2003, S. 102). Dazu stelle sie laut Stephan Sting (2006, S. 46) „eine konsequente Weiterentwicklung des konstruktivistischen Zugangs zur kollektiven Identität dar“. In dieser stärkeren Betonung der Individuen als autonome „postmoderne[] Subjekte“ (Welsch 1988, S. 66, vgl. Flechsig 2000a: Kulturverständnis und internationale Zusammenarbeit) liegt zudem vielleicht eine Ursache für Matthias Hildebrandts m. E. Fehlinterpretation des lateinamerikanischen “transculturalismo“ bezüglich seines Emanzipationsanspruches (vgl. Kapitel 8.1, S. 143), weil dieser mit dem Dualismus von Individualität und Kollektivität des modernen westlichen Denkens - oder besser des postmodernen, individualistischen Hedonismus' einer „*Globalisierung de luxe*“ (Senghaas 2003, S. 322, Hervorhebung im Original, vgl. Bühler 2006, S. 30 und Flechsig 2000b, S. 183)? - nicht zu fassen ist. Die darin verborgene Problematik „einer prekären Doppelstruktur der abendländischen Subjektivität, in der vernünftige Selbstbestimmung und blinde Selbstbehauptung scheinbar unauflöslich miteinander verschränkt sind“ (Brumlik 2006, S. 68), steht dann aber auch zumindest im Widerspruch zur pädagogischen Zielsetzung solidarischer Weltbürgeridentität.

Aus den beschriebenen differenten Perspektiven und Akzentuierungen transkultureller Begrifflichkeiten in Lateinamerika und Deutschland - und nicht aus rein linguistischen Übersetzungsgründen (vgl. Hildebrandt 2005, S. 343) - ergibt sich für den Dialog im Globalen Lernen ganz im Sinne “Transkulturellen Lernens“ die Konsequenz einer theoretischen Inklusion von der “Transkulturalität“ zur “Transkulturation“ (vgl. Göhlich 2006, S. 3). Denn nur als Praxis auch des Widerstands und der „Entkolonialisierung unseres Bewusstseins“ (Faschingeder 2006, S. 16 f., vgl. Flechsig 2000b, S. 184) kann “Transkulturation“ dem Vorwurf entgegentreten, im Gefolge einer „modernistischen (Höher-)Entwicklungslogik“ (Mecheril/Seuwka 2006, S. 9 f.) und „geschichtlichen Teleologie“ (Auernheimer 2003b, S. 29) „zu einer verschleierte Theorie der Angleichung an die Kulturformen der Mächtigen zu werden“ (Breinig 2006, S. 72, vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 189, Faschingeder 2006, S. 17, Klinkhammer 2003, S. 102 sowie Wulf 2002, S. 75).

Originär aus einem Teil des “Südens“ stammend beschreibt der Begriff “Transkulturation“ global stattfindende soziale, ökonomische und kulturelle Transformationsprozesse unter Berücksichtigung ihrer historischen Dimension (vgl. Göhlich u.a. 2006b, S. 8) und ist

anschließbar an weltweite (kultur-)theoretische Diskurse zu Hybridisierungsprozessen wie u.a. von Edward W. Said und Homi K. Bhabha (vgl. Göhlich u.a. 2006b, S. 22, Faschingeder 2006, S. 17, Seitz 2005, S. 61 und Ianni 1996, S. 156). Aber nicht nur über diese Eigenschaft als eine (trans-)kulturelle Universalie ist eine für diese Arbeit elementare theoretische Anbindung zum "Dialog" möglich (vgl. Kapitel 3.3., S. 40). Durch den sozialisatorischen Charakter ihrer individuellen und kollektiven Auseinandersetzungsprozesse zwischen dem "Eigenen" und dem "Fremden" (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 190 und Kapitel 8.1., S. 142) ist "Transkulturation" vielmehr selbst ein Teil des „Dialogs als Sozialisationsprozess“. Aufgrund der interdependenten Dynamik der verschiedenen Funktionen und Ziele von "Dialog" hat "Transkulturation" damit auch ein Potential für dialogische Erkenntnis- und Bildungsprozesse (vgl. Kapitel 3.3., S. 38 f.). Damit bildet "Transkulturation" letztendlich eine Möglichkeit zu der in den empirischen Ergebnissen geforderten, bilateralen (sprachlichen) Abstimmung der theoretischen Begrifflichkeiten (vgl. Kapitel 7.4.3., S. 139) als Voraussetzung und gleichzeitiger Ausgangspunkt für einen gleichberechtigten wissenschaftlichen und pädagogischen Dialog. Per se muss "Transkulturation" jedoch im Kontext eines weltweiten Dialogs besonders vor dem Hintergrund je spezifischer regionaler Verhältnisse und ihrer weltpolitischen Verflechtungen a priori als offen bis hin zu seiner begrifflichen "*Selbstaufgabe*" gelten (vgl. Bühler 2006, S. 31 f.).

Aufgrund ihrer nicht-linearen Dynamik darf Transkulturation nicht zwingend dialektisch verstanden werden. Neues kann zum einen aus Altem hervorgehen, ohne das Alte aufzulösen (vgl. Wieviorka 2003, S. 89), und muss nicht unbedingt eine Synthese aus den Ursprungszuständen sein. Wenn das Alte zwar Ausgangsbasis für solche Prozesse ist, können - wenn auch nicht müssen - neue Entwicklungen außerhalb des Alten liegen. So ermöglicht Transkulturation „sowohl de[n] Widerstand gegen Veränderer als auch die Veränderung gegen Bewahrer“ (Schöffthaler 1983, S. 345) in einem sich interdependent bedingenden Transformationsprozess von Werten, Normen und Lebensformen unterschiedlichster soziokultureller und historischer Herkunft (vgl. Wulf 2002, S. 79 und Flechsig 2000a). Aufgrund ihrer Pluralität und ihres Vernetzungscharakters findet Transkulturation ebenso wenig unidirektional und teleologisch auf Globalität bzw. Okzidentalität hinführend statt, sondern in einem weiten, zirkulären und ambivalenten Spannungsfeld zwischen dem Lokalem und dem Globalen sowie dem Okzidental und Nicht-Okzidental. Gerade auch deshalb muss berücksichtigt werden, dass „Eigen-Fremd-Differenz“ und die „Ko-Präsenz mehrerer kultureller Affiliations- und Differenzpositionen auf der Individual- wie auf der Kollektivebene“ bestehen bleiben können und anerkannt werden müssen (Breinig 2006, S. 70, vgl. Hildebrandt 2005, S. 350 f., Griese 2005, S. 21, Flechsig 2000a: Komplexe kulturelle Identität als Grundlage und Chance für transkulturelles Lernen sowie ebd. 2000b, S. 182 und Kapitel 7.4.1., S. 133). Denn gerade darin besteht eine Grundvoraussetzung dafür, dass Transkulturation nicht zu einem globalen „Einheits-Kulturimperialismus“ führt (Flechsig 2001, S. 47). Die hier geforderte theoretische

Inklusion muss und kann daher auf Aspekte von "Transdifferenz" erweitert werden (vgl. Breinig 2006, S. 71).

Wenn sich Transkulturation auch aus Globalisierungsprozessen generiert, findet sie also selbst nicht unbedingt immer global, sondern ebenfalls lokal, national, regional statt. Ihre Universalität besteht darin, dass sie weltweit stattfindet, ihre Vielfalt darin, dass sie verschiedene Intensitäten und Dimensionen hat und somit ihre Ergebnisse im Sinne der Pluralität durch Offenheit geprägt sind. Sowohl aus erkenntnisphilosophischer als auch aus bildungs- und lerntheoretischer Perspektive ist Transkulturation daher immer im Plural zu denken (vgl. Welsch 1988, S. 67). Der Singular würde das Paradigma der Anerkennung kultureller Vielfalt ad Absurdum führen. Der einfacheren Lesbarkeit soll jedoch des Weiteren "Transkulturation" verwendet werden.

Gegenüber der Konzeption von "Interkulturalität" haben die zurückliegenden Erörterungen für "Transkulturation" zwei entscheidende Vorteile verdeutlicht: Sie hat zum einen ein hochgradig dynamisches, nicht nationales oder ethnisches Kulturverständnis und stellt nicht Differenzen und Fremdverstehen in den Mittelpunkt, sondern das Selbstverstehen im Kontext lebenslangen Lernens der eigenen (kulturellen) Traditionen und Orientierungen sowie die Suche nach Gemeinsamkeiten als „Anschlussmöglichkeiten 'im Eigenen'" (Flehsig 2000a: Transkulturelles und interkulturelles Lernen, vgl. ebd. 2000b, S. 176 f.). Dabei wird die Unbestimmtheit und Dauerhaftigkeit des Identitätsfindungsprozess zum Normalfall (vgl. Göhlich u.a. 2006b, S. 8) und „'transkulturelle[] Kreativität' [ermöglicht], d. h. [die] Entwicklung kultureller Lösungen, die den Lösungen der jeweiligen kulturellen Ausgangsorientierungen überlegen sind und auf diese zurückwirken" (Flehsig 2000a: Komplexe kulturelle Identität als Grundlage und Chance für transkulturelles Lernen). Damit deutet sie erstens ein kreatives und innovatives Entwicklungspotential sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene an (vgl. Flehsig 2000a: Kulturelle Kreativität). Zweitens geht "Transkulturation" durch ihre genuine Inter- und Transdisziplinarität weit über kulturwissenschaftliche Diskurse hinaus (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 192 und Bolscho 2005, S. 31), weniger in der Gefahr eines pädagogischen Folklorismus und einer Kulturalisierung gesellschaftlicher (Problem-)Zustände. Durch ihre betont historische und soziökonomische Perspektive öffnet sie den Blick von Kultur auf Struktur und warnt so vor kultureller Essentialisierung (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 187, Griese 2005, S. 26, Bolscho 2005, S. 35 und Senghaas 2003, S. 330 f.).

Aus der Perspektive Globalen Lernens kann Transkulturation damit als „reflexive[], kritische[] und heterogene[]" weltweit stattfindende individuelle und gesellschaftliche Transformation verstanden werden (Wulf 2002, S. 75), in der gleichzeitig ein gewisses Konfliktpotential steckt (vgl. Bolscho 2005, S. 33) und „innovative Lernerfahrungen von Subjekten für den Umbau gesellschaftlicher und sozialer Systeme fruchtbar" gemacht werden können (Seitz 2002a, S. 464, vgl. Flehsig 2000a: Kulturverständnis und internationale Zusammenarbeit). Denn die

Globalisierung „ist das weltgeschichtlich umfassendste Lernprojekt, das alle Gesellschaften zu Anpassungsleistungen und auch die Industriegesellschaften dazu zwingt, von „Belehrungsgesellschaften“ zu „Lerngesellschaften“ zu mutieren“ (Nuscheler 2001, S. 397, vgl. Schöffthaler 2001, S. 289 und Freire 1991, S. 45). Aufgrund dieser „weltweite[n] Verallgemeinerung der Entwicklungsproblematik“ (Nuscheler 2001, S. 396) als globale Zivilisationskrise darf Bildung deshalb nicht so sehr der Tradierung und Belehrung dienen, sondern muss zur „Sicherung der Grundlagen menschlicher Existenz und des mitmenschlichen Zusammenlebens“ (Kemper 1990, S. 215) einen Beitrag sowohl zur Anerkennung von Differenz als auch zum Erkennen und Weiterentwickeln von Gemeinsamkeiten leisten (vgl. Wulf 2002, S. 76). Das erfordert Lernprozesse, die ermöglichen, „nach allgemeinen statt nach je besonderen Zwecken zu handeln“ (Kemper 1990, S. 212), ohne „Ähnlichkeit auf Gleichheit zu reduzieren“ (Wulf 2002, S. 81). Dazu muss sich der Mensch als „handelndes Subjekt der Geschichte“ (Kemper 1990, S. 212) und „komplexe kulturelle Persönlichkeit[]“ begreifen, der sich seine „kulturellen Orientierungen in sozialen Kontexten, und zwar in einer Vielzahl sozialer Bezugssysteme und über sozial vermittelte Konstrukte aneigne[t]“ (Flehsig 2000a: Kulturverständnis und internationale Zusammenarbeit).

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich mit der vorgenommenen theoretischen Inklusion transkultureller Begrifflichkeiten zu „Transkulturation“ die Frage nach einer Funktion als theoretischer „Scharnierbegriff“ zwischen den jeweiligen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen in Brasilien und Deutschland positiv beantworten lässt (vgl. Kapitel 7.5., S. 141). Im nun folgenden, die theoretische Analyse (vorerst!) schließenden Kapitel, wird daher zu diskutieren sein, welche Konsequenzen sich daraus für die bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung des Dialogs im Globalen Lernen ergeben.

8.3. Schlussfolgerungen für die bildungs- und lerntheoretische Konzeptualisierung des Dialogs im Globalen Lernen

Zum Abschluss der theoretischen Analyse soll nunmehr dargelegt werden, inwiefern das bildungs- und lerntheoretische Potential von „Transkulturation“ einen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit den drei grundlegenden theoretischen Ambivalenzen des Dialog im Globalen Lernen leisten kann (vgl. Kapitel 4.6., S. 75). Aus den bisherigen Erörterungen hat sich bereits gezeigt, dass „Transkulturation“ als ein Kontinuum in der Ambivalenz zwischen Universalismus und Relativismus verstanden werden kann. Über diesen Transkulturationsbegriff lassen sich drei Thesen für den Dialog im Globalen Lernen aus den empirischen Ergebnissen ableiten:

- Vom interkulturellen „Nord-Süd“-Dialog zu Dialogischer Transkulturation
- Von der nachhaltigen Entwicklung zu einer nachhaltigen, planetaren Gesellschaft
- Von individueller, solidarischer Weltbürgeridentität zu kollektiver Planetarität und Anerkennung ziviler, politischer und sozialer (Welt-)Bürgerrechte

Im Folgenden sollen diese Thesen auf Basis der empirischen Ergebnisse und über erste Bezüge zu sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen näher erläutert werden. Diese theoretischen Überlegungen können wie bereits erwähnt keinen abschließenden Charakter haben, sondern verstehen sich als erste theoretische Impulse für Theorie-Praxis-Dialoge.

8.3.1. Vom interkulturellen “Nord-Süd“-Dialog zu Dialogischer Transkulturation

Schon in den erkenntnisphilosophischen und theoretischen Grundlagen des Dialogs und im Zwischenfazit zum Theoriediskurs Globalen Lernens wurde ausführlich auf die Problematik eines interkulturellen “Nord-Süd“-Dialogs eingegangen (vgl. Kapitel 3.3., S. 38 ff. und 4.7., S. 77 ff.). Diese dürfte sich durch den auf Basis der empirischen Ergebnisse generierten Transkulturationsbegriff weiter erhärten lassen. Denn seine theoretische Analyse und Genese hat bestätigt, dass weder von der Existenz einer “Süd“- und einer “Nord“-Perspektive ausgegangen werden kann, noch von einer starren Dichotomie zwischen Lebensrealitäten in einem Nordteil und einem Südteil der Welt. Die betont historischen und geographisch extensiven Dimensionen des Transkulturationsbegriffs haben zudem dargelegt, dass mehrdimensionale Transformationsprozesse nicht erst im Zuge der Globalisierung stattfinden (vgl. Kapitel 8.1., S. 142 ff.). Durch diese Diskrepanz zur Lebensrealität auf unserem Globus verliert die Begrifflichkeit “Nord-Süd“ letztendlich ihre theoretisch-deskriptive Brauchbarkeit.

Aufgrund ihres bildungs- und lerntheoretischen Potentials kann “Transkulturation“ aber selbst dialogisch verstanden werden: Als “Dialogische Transkulturation“ kann sie zum einen die individuellen Dispositionen für Dialog, also Dialogizität (vgl. Kapitel 3.3., S. 39 f.) im Sinne ziviler, emanzipatorischer und kooperativer Transkulturationsfähigkeit (vgl. Göhlich u.a. 2006b, S. 23, Mohrs 2005, S. 47, Hallitzky 2005, S. 105 f., Klinkhammer 2003, S. 105 sowie Roth 1994b, S. 93) fördern als „Ermöglichung von Handlungsfähigkeit“ (Mecheril/Seuwka 2006, S. 13) innerhalb hybrider, aber immer noch hegemonial geprägter (welt-)gesellschaftlicher Strukturen. Konkret bedeutet dies, „über vorhandene kulturelle Bezugssysteme hinauszugehen, innovative Kulturentwicklungen anzuregen und dabei ausgewählte Elemente von Traditionen verschiedener kultureller Bezugssysteme einzubringen“ (Flehsig 2001, S. 47). Andererseits müssen diese Bemühungen integriert sein in einen grundlegenden Veränderungsprozess der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vor allem auch von Pädagogik selbst, damit Dialog überhaupt stattfinden kann (vgl. Mohrs 2001, S. 91 f. und Kapitel 3.3., S. 40). Als emanzipatorischer Prozess intellektueller „Selbstbefreiung“ stellt Dialogische Transkulturation damit zwangsläufig „gesellschaftliche Konventionen und Traditionen ebenso wie die persönliche und soziale Identität des einzelnen immer wieder von neuem in Frage“ (Kemper 1990, S. 212). Denn die Radikalität dialogischen Handelns liegt eben gerade in der „Einsicht, dass es auch andere, vielleicht komplementäre, das heißt sich ergänzende, unterschiedliche Wahrheiten gibt“ (Freire 1995 zitiert in Hartkemeyer 1998, S. 148 f., vgl. Faschingeder 2006, S. 18 und Mohrs 2005, S. 29 f.).

Wie auch in den empirischen Ergebnisse gefordert (vgl. Kapitel 7.4.2., S. 135 f.), darf Dialogische Transkulturation deshalb nicht universalistisch a priori (westliche) ethische Werte setzen (vgl. Mohrs 2005, S. 46). Im Sinne „transversaler Vernunft“ fordert sie lediglich kulturellrelativistische Beliebigkeit zu vermeiden, indem ethische Werte a posteriori gemeinsam in einem offenen und gleichberechtigten Dialogprozess zu generieren sind (Welsch 1995, S. 763 f.), die der friedlichen Bewältigung (welt-)gesellschaftlicher Herausforderungen dienen (vgl. Auernheimer 2003b, S. 29, Seitz 2002a, S. 236 und Schöffthaler 2001, S. 277). Die konkrete Umsetzung dazu notwendiger Veränderungsprozesse bleibt deshalb „als Aufgabe der alltäglichen Lebenspraxis jedes einzelnen“ offen (Kemper 1990, S. 216). Darin gründet eine stärkere Betonung der situativen Dimension des (Alltags-)Dialogs im Sinne einer „sozialisatorische[n] Fundierung der Möglichkeit von weltbürgerlicher Erziehung“ (Stojanov 2001, S. 260) verbunden mit einem „dynamische[n] Verständnis universaler Werte“ (Schöffthaler 2001, S. 288). Damit grenzt sich Dialogische Transkulturation von der (institutionellen) Entwicklung eines definitorischen universellen Weltethos' (vgl. Stiftung Entwicklung und Frieden 2001, S. 189 ff., Kessler 1996 sowie Küng 1990) ab (vgl. Schöffthaler 2001, S. 287f.). Damit muss sich wiederum bewusst von der Vorstellung verabschiedet werden, dass eine dialogische Haltung im Lokalen wie im Globalen automatisch zur Eliminierung „dominanzstruktureller Machtstrukturen“ sowie der „soziale[n] Polarisierung in der Welt“ führen kann (Warzecha 2002b, S. 256, vgl. Breinig 2006, S. 77 und 79). Die sich darin vollziehende Dialektik, dass die Voraussetzungen des Dialogs immer auch erst noch seine Zielsetzungen sind, macht Dialogische Transkulturation einerseits selbst zur Utopie.

Aus anthropologischer Sicht dürfte nicht zu bezweifeln sein, dass der Mensch aufgrund seiner Sozialität allein nicht überlebensfähig ist. Die soziale und kulturelle Evolution hat dazu geführt, dass sich dies von der lokalen auf die globale Ebene potenziert hat. Wir können die globalen ökologischen und sozialen Herausforderungen nur gemeinsam bewältigen. Die globalen Menschheitsprobleme können nicht durch einzelne Individuen gelöst werden (vgl. Meueler 2004, S. 49). Daraus ergibt sich eine existenzphilosophische Normativität für all unser Handeln. Individuelle Freiheit hat ihre Grenzen an den kollektiven globalen Herausforderungen und den daraus entstehenden Interdependenzen der Individuen und sozialen Gruppen untereinander.

Die Aussagen der brasilianischen Wissenschaftler haben dazu die Dringlichkeit der Problematik gesellschaftlicher Exklusion großer Bevölkerungsgruppen als eine der Folgen ökonomischer Globalisierungsprozesse hervorgehoben (vgl. Kapitel 7.1.2., S. 124 ff.). In ihrem täglichen existentiellen Überlebenskampf prallen ihre Bedürfnisse und Wünsche auf die dominierende Ideologie des Massenkonsums. Aus dieser Konfrontation und diesem Widerspruch entwickeln sich jedoch eigene Weltbilder und Lebensentwürfe als Grundlage einer neuen, nicht institutionalisierten Politik des Umgangs mit der Globalisierung: „Die Politik der Menschen von Unten“ (Santos 2005, S. 132)⁹⁷. Die Reichweite dieser Problematik verlangt es, dass

Dialogische Transkulturation im Sinne einer entkolonisierenden Entschädigung (vgl. Fornet-Betancourt 2007, S. 130) durch „Transkapitalisierung“ (Breinig 2006, S. 77) einerseits auf weltgesellschaftliche Veränderungen zielt. Andererseits darf nicht übersehen werden, dass die soziale Balance durch gesellschaftliche Exklusion mittlerweile nicht nur in Entwicklungs- und Schwellenländern verloren geht. Exklusion ist längst zum alltäglichen Symptom neoliberaler Globalökonomie ebenso in westlichen Ländern geworden (vgl. Beck 1999, S. 8 ff.). Damit verwischen sich jedoch die Konturen des traditionellen entwicklungspädagogischen Denkens eines reichen Nordens als Zentrum sowie eines armen peripheren Südens. Wenn Globales Lernen nicht selbst zum Exklusionsfaktor werden will, folgt daraus die Notwendigkeit einer mindestens ebenso intensiven Auseinandersetzung mit den für (welt-)gesellschaftliche Entwicklung erforderlichen sozioökonomischen und dementsprechenden politischen Veränderungen im eigenen Land. Diese kann wiederum ohne die von Exklusion betroffenen Menschen im eigenen Land kaum erfolgversprechend sein. Diese sich aus diesen Herausforderungen generierende dialektische Dimension von Exklusion für Pädagogik weist in letzter Konsequenz daraufhin, dass Dialogische Transkulturation zwar mit dem Individuum beginnt, also auf der Mikroebene der Alltagswelt, jedoch über diese hinaus auf der Makroebene zu (welt-)gesellschaftlicher Inklusion beizutragen hat. Dazu wären alle gesellschaftlichen Bereiche oder ‚systemtheoretisch gesprochen, Funktionssysteme ‚in ihrer real existierenden Verklammerung“ zu durchdringen (Senghaas 2003, S. 324, vgl. Freire 1991, S. 45 und Kemper 1990, S. 167).

Gerade vor dem Hintergrund des zunehmenden Wertepluralismus unserer (Welt-)Gesellschaft wäre solche eine Pädagogik allein im Buber’schen Dialogsinne nun allerdings überfordert. Denn sie würde aufgrund ihrer Überladung der Vorbildfunktion des Pädagogen zur „Personalisierung der modernen Normfrage“ (Kemper 1990, S. 164 f.) und letztendlich zur Pädagogisierung (welt-)gesellschaftlicher Probleme führen. Erst durch ihre Ausdehnung auf alle gesellschaftlichen Ebenen kann Dialogische Transkulturation deshalb „gesellschaftsverändernd wirksam werden“ (Kemper 1990, S. 168, vgl. Freire 1995 zitiert in Hartkemeyer 1998, S. 148 und Kapitel 7.4.3., S. 138). Weil es dabei vor allem um die Erhöhung von Inklusions- und Beteiligungschancen des Einzelnen geht (vgl. Seitz 2005, S. 66), wird die Gefahr einseitiger politischer Instrumentalisierung der Pädagogik bzw. der Lernenden zumindest vermindert.

Das bedeutet nun nicht den Ruf nach neuer Moralpädagogik (vgl. Schöffthaler 2001, S. 288), wohl aber im Sinne Hans Böhlers Forderung nach „Parteilichkeit“ (vgl. Kapitel 4.5.3., S. 73) Stellung zu beziehen gegen jede Form von Diskriminierung, Marginalisierung und Exklusion. Wenn etwa vier Fünftel der Bevölkerung in der Bundesrepublik die Einführung eines Mindestlohns als „die lauteste Antwort auf den immer noch schallenden Ruf nach mehr Gerechtigkeit“ fordern (Schönenborn 2007: Große Zustimmung zum Mindestlohn), zeigt dies, dass selbst in unserer stark individualisierten Gesellschaft kollektive Werte keineswegs

vollkommen verloren gegangen sind. Dialogische Transkulturation kann dies im Sinne mimetischer Prozesse durch „reflexiv-thematisierende Anknüpfung“ (Stojanov 2001, S. 271) für einen Wertedialog auch in globaler Dimension fruchtbar machen, in dem jeder Einzelne die beschriebene abstrakte existenzphilosophische Normativität in eine persönliche Handlungsethik für sich selbst überträgt.

Sicherlich kann Bildung vor allem plurale und heterogene Gesellschaften nicht direkt verändern, und das ist vielleicht auch gut so, um die Pädagogik gerade im Zusammenhang mit Globalem Lernen und transkultureller Begrifflichkeiten vor Allmachtphantasien und Selbstüberforderung zu bewahren (vgl. Faschingeder 2006, S. 17 f.). Andererseits machen die notwendigen „politische[n] Maßnahmen zur Veränderung von sozialen, ökonomischen und rechtlichen Strukturen [...] den pädagogischen Beitrag zu einem menschenwürdigen Zusammenleben [...] keineswegs überflüssig“ (Ostertag 2001, S. 74). Die Radikalität dieser notwendigen Veränderungen in einer sich immer stärker vernetzenden Welt verlangt von der Pädagogik deshalb, neben Dialogizität neues, verändertes und zugleich veränderndes Denken zu fördern; denn erst dieses kann zu alternativem Handeln führen.

So können die zurzeit stattfindenden globalen Veränderungen als Keimzellen des Übergangs zu neuem Denken verstanden werden, das noch unsichtbar in den Wirren der postmodernen, globalen Desorientierung, aber in ihnen latent angelegt ist (vgl. Kößler/Melber 2002, S. 144 f. und Morin 2001, S. 126 ff.). Denn „die Welt ist nicht lediglich durch das schon existierende konstituiert [...], sondern durch das, was tatsächlich existieren kann“ (Santos 2005, S. 160)⁹⁸. Deswegen schafft die Globalisierung nicht die eine wahre Welt, sondern gar Möglichkeiten „für eine andere Globalisierung“ (Santos 2005, S. 160)⁹⁹. Bildung hat daher auch die Aufgabe, Menschen in die Lage zu versetzen, diese Keimzellen aufzuspüren und „konstruktiv[] utopisch“ weiterdenken zu können (Kößler/Melber 2002, S. 144, vgl. Mohr 2005, S. 53). Globalisierung wird schließlich „von Menschen gemacht und kann deshalb auch von ihnen geprägt werden - nicht beliebig, eben innerhalb der objektiven Möglichkeiten, so dass den lebenden Generationen auch eine Verantwortung zuwächst dafür, was sie mit diesen Möglichkeiten anfangen“ (Kößler/Melber 2002, S. 144, vgl. Bühler/Datta 1998, S. 4).

Um Utopien denken zu können - und das ist Voraussetzung für wirkliche gesellschaftliche Veränderung -, müssen dualistische Denkmuster überwunden werden. Denn dieser Dualismus hält uns in Begriffsdichotomien wie „arm - reich“, „gut - böse“, „eigen - fremd“ gefangen, in denen wir nur im Sinne exklusiven Denkens eines „entweder - oder“ zwischen dichotomen Polen pendeln können (vgl. Bühler 1996, S. 30 ff.). Das widerspricht aber zum einen der Notwendigkeit, in unserer heutigen, durch Pluralismus und Ambivalenz gekennzeichneten Welt „Verknüpfungsformen des Pluralen zu thematisieren und Übergänge sowohl aufzuklären wie kontrolliert zu vollziehen“ (Welsch 1995, S. 774). Zum anderen steht dieses fragmentierende

und trennende Denken (vgl. Bohm 2002, S. 102) immer in der Gefahr, das Denken des oder der „Anderen“ und damit sie selbst auszugrenzen. In solchen starren Dichotomien kann neues Denken nicht entstehen, sondern es kann lediglich der Gegenpol des alten Denkens gedacht werden. Dialogische Transkulturation als inklusive Kommunikation zur „Vermehrung der Hybriden“ (Latour 1995, S. 177) ist hingegen als Beitrag zu „einer planetarischen Reform der Mentalitäten“ (Morin 2001, S. 129) heuristisch immer auf der Suche nach Innovation durch Überwindung dualistischen Entwicklungsdenkens zwischen Universalität und Partikularität (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 186, Novy 2002, S. 45 f. und Bohm 2002, S. 38).

Dialogische Transkulturation hat deshalb weit mehr als eine lediglich gesellschaftstheoretische Dimension, denn sie setzt voraus, die eigenen soziokulturellen Werte und Normen, ja die gesamte kulturelle und ethische Basis für Gesellschaft als vorläufig, verhandelbar und a posteriori veränderbar anzuerkennen (vgl. Göhlich 2006, S. 7). Als (selbst-)reflexive philosophische Metakommunikation (vgl. Hallitzky 2005, S. 111 und Mohrs 2005, S. 54 f.) ist sie offen für grundlegende kultur- und erkenntnisphilosophische Veränderungen des Denkens (vgl. Göhlich 2006, S. 3, Faschingeder 2006, S. 18, Morin 2001, S. 128 sowie Flechsig 2000b, S. 184). Diese werden jedoch erst möglich, wenn wir uns erstens des „selbstkritische[n] Defizit[s] der europäischen Aufklärung“ bewusst werden (Schöffthaler 2001, S. 277, vgl. Mohrs 2005, S. 51), zweitens die Grenzen unseres Denkens zum Fallen bringen und es drittens nicht nur aus seinen sozialen und kulturellen Mauern ausbrechen lassen, sondern ebenfalls disziplinäre Schranken aus dem Weg räumen (vgl. Schöffthaler 2001, S. 278).

Die zurückliegenden Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass Dialogische Transkulturation weniger eine „Metatheorie der Didaktik [ist], die die Transformation von Gesellschaftsproblemen in Lernaufgaben stringent zu beschreiben erlaubt“ (Seitz 2002a, S. 464). Vielmehr werden Transkulturationsprozesse per se auch als (weltweite) heuristische Lernprozesse - und nicht nur als Probleme! - verstanden, „in die der Mensch als (Mit-)Gestalter von personal-privater und gesellschaftlicher Wirklichkeit eingebunden ist“ (Hallitzky 2005, S. 73). Diese gilt es, mit „Bescheidenheit (,menschlichem Maß‘) und Rücksichtnahme“ als dialogische Lernkulturen zu gestalten (Flechsig 1992, S. 360). In der Tradition eines politisch-emanzipatorischen Dialogverständnisses, das über die Pädagogik hinausgeht und hinausgehen muss (vgl. Hallitzky 2005, S. 73, Stöger 2003a, S. 86, Warzecha 2002b, S. 257, Mohrs 2001, S. 49 und 91 sowie Roth 1994b, S. 93), verweist Dialogische Transkulturation dabei in letzter Konsequenz auf die gesellschaftliche Utopie eines „*Ethos*, das tatsächlich sowohl die Globalisierung als auch die Planetarisierung der menschlichen Erfahrung artikuliert, auf der Grundlage einer neuen Sensibilität, eines Pathos, das dem neuen Zivilisationsmodell erst seine Struktur gibt“ (Boff 2000, S. 21, vgl. Pleger 2006, S. 23). Die sich aus diesem Schritt von der „Einen Welt“ zu einer „Neuen Welt“ o.a. abzeichnenden Schlussfolgerungen für die zentralen

intentionalen Dimensionen Globalen Lernens, der Förderung von "Weltbürgertum" und "Nachhaltigkeit", sollen in den folgenden beiden Kapiteln eingehender diskutiert werden.

8.3.2. Von der nachhaltigen Entwicklung zu einer nachhaltigen, planetaren Gesellschaft

Der utopische Ansatz Dialogischer Transkulturation macht einen in den empirischen Ergebnissen geforderten „Neuen Rationalismus“ sowie ein neues Gesellschafts- und Weltwirtschaftsmodell „Nachhaltiger Gesellschaften“ zumindest denkbar (vgl. Kapitel 7.4.1., S. 134 f.). Müssen die westlichen Modelle und ihre ihm zugrunde liegenden Menschen- und Weltbilder aufgrund ihrer verursachten sozialen und ökologischen Probleme globalen Ausmaßes schließlich nicht als gescheitert angesehen, aber mindestens in Frage gestellt werden? So dürfte nachholende Entwicklung zwar unter dem momentanen politisch-ökonomischen System mit seinen impliziten entwicklungstheoretischen Paradigmen möglich sein (vgl. Menzel 2002, S. 7), nachhaltige jedoch wohl kaum (vgl. Fonet-Betancourt 2007, S. 121, Nuscheler 2001, S. 395 und Senghaas 2001, S. 353). Ebenso ist kritisch zu hinterfragen, wie sich im Rahmen des Diskurses zu nachhaltiger Entwicklung ein gleichberechtigter (pädagogischer) Dialog umsetzen lässt, wenn „sich hinter dem Begriff 'Entwicklung' eine zumeist nicht deklarierte evolutionistische Sichtweise [verbirgt], die 'rückständige' und 'marginalisierte' Gebiete nach eurozentrischen Mustern 'nachholend' modernisieren will“ (Obrecht 2004b, S. 20, vgl. Fonet-Betancourt 2007, S. 129, Mohrs 2005, S. 52 und Bergstedt 2005, S. 120 ff.).

Die empirischen Ergebnisse weisen demgegenüber daraufhin, dass Nachhaltigkeit, ein anderes, ganzheitliches Denken voraussetzt, das die anthropologische Interdependenz des Individuums zu seiner natürlichen und sozialen Umwelt in planetarer Dimension stärker betont (vgl. Fonet-Betancourt 2007, S. 134, Hallitzky 2005, S. 100, Selby/Rathenow 2003, S. 10 und Seitz 1999, S. 33 f.). Nachhaltigkeit muss daher „unter dem fundamentalen Parameter der Gerechtigkeit“ (Hallitzky 2005, S. 80, vgl. Fonet-Betancourt 2007, S. 130 f.) stehen, „mit sich selbst, mit den Mitmenschen, mit den verschiedenen Kulturen, mit dem Leben, mit der Erde und mit dem großen Ganzen, von dem wir alle Teil sind“ (Boff 2000, S. 91). Das setzt wiederum voraus, die Erde „als organisches Makrosystem, als lebendige[n] Superorganismus, als Gaja [zu verstehen], der alle Größen zu dienen und sich unterordnen zu haben“ (Boff 2000, S. 19). Darüber hinaus scheint Nachhaltigkeit ohne eine neue Zeitkultur schwerlich möglich zu sein (vgl. Fonet-Betancourt 2007, S. 132 ff.). Deshalb bedeutet Nachhaltigkeit vor allem auch Zeittranskulturation, die rein logisch dazu führt, dass Transkulturation selbst Zeit benötigt und kein schnelles Umschalten von heute auf morgen ist. Wir müssen also dringendst Transkulturationszeit schaffen. Eine nachhaltige, planetare Gesellschaft kann sich daher nicht allein auf die ökologische Beziehung des Menschen zu seinem Planeten beziehen und ist auch mehr als eine ökologische Version von kulturellem und politischem Kosmopolitismus oder von Globalität (vgl. Seitz 2002a, S. 461, Griese 2002, S. 95 sowie Gadotti 1999, S. 9). Sie kann erst

aus den Synergieeffekten der Mehrdimensionalität menschlicher Existenz und gesellschaftlicher Entwicklung hervorgehen und erfordert ein pädagogisches Umdenken „von einer tendenziell materiell bzw. sachlich strukturierten zu einer kulturorientierten, der weltweiten Humanisierung personaler und sozialer Lebensverhältnisse verpflichteten Didaktik globalen Lernens“ (Hallitzky 2005, S. 100).

Auf der Grundlage eines solchen planetargesellschaftlichen Nachhaltigkeitsverständnisses kann Bildung kaum auf einem Niveau zu vermittelnder anpassender Anschlussfähigkeit verbleiben, sondern muss sich „als Fähigkeit zur Transformation der Lebensform“ verstehen (Hallitzky 2005, S. 98, vgl. Meueler 2004, S. 48 und Selby/Rathenow 2003, S. 10). Ohne Innovation und damit verbundener gesellschaftlicher Transformation hätte es schließlich keine soziokulturelle Evolution gegeben, lebten wir immer noch auf dem Niveau der Steinzeit. Der Mensch ist mehr als ein biologisch reduzierbares, behaviouristisches Tier (vgl. Stojanov 2001, S. 261 f.). Seine Evolution hat gezeigt, dass er antizipieren und sich durch Verhaltensänderungen auf neue Situationen einstellen kann. Durch seine Sprachfähigkeit kann er aus sich heraustreten und sein Sein reflektieren und sich über sein lokales Dasein transzendieren. Mystik und Religion wären ohne diese Fähigkeiten nicht denkbar. Der Mensch ist also bei weitem nicht so eingeschränkt, wie es einige evolutionstheoretische Ansätze im Theoriediskurs zum Globalen Lernen vorgeben (vgl. Kapitel 4.7., S. 83). Hingegen ist vielmehr kritisch zu hinterfragen, inwiefern die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen diese Fähigkeiten fördern bzw. behindern, legitimieren oder illegalisieren. Insbesondere in Deutschland ist der restriktive Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht nur in Schulen ein gutes Beispiel dafür, dass legitimierte Transkulturalität oftmals ein den (welt-)gesellschaftlichen Eliten vorbehaltenes Privileg ist wie im Falle sogenannter „Third Culture Kids“ (vgl. Pollock u.a. 2003), weil „Hybridisierungen [...] ein Disziplinierungs- und Leistungssteigerungsmittel des gegenwärtigen Kapitalismus“ sind (Mecheril/Seuwka 2006, S. 10 f.).

Auf Grundlage dieser Überlegungen muss Globales Lernen als Dialogische Transkulturation neben Handlungskompetenzen vor allem Wissen über die Ursachen (welt-)gesellschaftlicher Probleme und deren Interdependenzen vermitteln und einen „Habitus der Überlebenskunst“ (Mecheril/Seuwka 2006, S. 12) als „subversive ‚Gebrauchsanweisung‘ für den Umgang mit den repressiven Technologien der Macht“ fördern (Mecheril/Seuwka 2006, S. 13). Denn insbesondere transkulturelle „Selbstentfaltung bzw. die Neugestaltung der eigenen Identität [ist] unter Bedingungen von Dominanz und Subalternität zu denken“ (Mecheril/Seuwka 2006, S. 12). Dabei muss deutlich (gemacht) werden, dass konkretes eigenes individuelles Handeln oftmals auf die Grenzen von politisch-ökonomischer Macht und sozialer Zugehörigkeit stößt (vgl. Mecheril/Seuwka 2006, S. 12, Seitz 2005, S. 61 und Meueler 2004, S. 49). Was nützt beispielsweise die Solidarität des Einzelnen mit Asylsuchenden, wenn der Staat und die ihn tragenden gesellschaftlichen Kräfte ihnen kein Bleiberecht gewähren. Auch der Staat ist ein

pädagogisches Vorbild und konterkariert nur allzu oft jede pädagogische Bemühung um Empathie, Solidarität und Anerkennung. Globales Lernen als Dialogische Transkulturation muss diesen Widerspruch stärker als bisher thematisieren. Das erfordert zum Beispiel, die Interdependenzen des pädagogischen und gesellschaftlichen Umgangs mit Migration und globalen Entwicklungsfragen stärker hervorzuheben als bisher und die Integrationsfrage damit aus ihrem bisher vorwiegend nationalstaatlichen Kontext zu lösen (vgl. Kapitel 7.4.1., S. 133 f.).

Das Beispiel zeigt, dass Globales Lernen keine rein pädagogische Angelegenheit ist, sondern „ein Politikum ersten Ranges“ (Mohrs 2005, S. 49, vgl. Hallitzky 2005, S. 73). Denn es widerspricht per se den dominanten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Paradigmen, die sich nicht nur in Brasilien immer stärker und mittlerweile beinahe ausschließlich am Diktat der (globalen) Wirtschaft orientieren (vgl. Kapitel 7.3.1., S. 129 f.). Diese (welt-)gesellschaftlichen Zusammenhänge müssen daher thematisiert werden, und es muss darauf gedrängt werden, die vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse jedes einzelnen anzuerkennen und zu würdigen. Nicht nur das Beispiel der Mehrsprachigkeit zeigt, dass wir davon gerade in Deutschland noch weit entfernt sind (vgl. Seitz 2005, S. 65, Schöffthaler 2001, S. 290 und Schade 1999, S. 317 f.).

Darüber hinaus kann und muss Globales Lernen als Dialogische Transkulturation für die im Sinne „Nachhaltiger Gesellschaften“ erforderlichen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse neben der notwendigen Dialogizität Fähigkeiten und Kenntnisse fördern, sich politisch einmischen zu können. Denn „das relevante politische Lernen geschieht hauptsächlich im (familiären und außerfamiliären) Alltag“ (Meueler 2004, S. 48). Weil damit aber die Grenzen der Einflussnahme pädagogischer Institutionen wie vor allem der Schule überschritten werden, kann Pädagogik nur zukunftsfähig sein, wenn sie den Dualismus von (non-)formaler und informeller Bildung überwindet (vgl. Kapitel 7.3.2., S. 131 und Overwien 2000b, S. 151 ff.). Auf dieser Basis müssen (transnationale) öffentliche (Bildungs-)Netzwerke als „eine[] einzige[] große[] griechische[] Agora“ (Boff 2000, S. 110) mit geschaffen und -gestaltet werden, in denen dem einzelnen, insbesondere aus den gesellschaftlichen Teilsystemen ausgeschlossenen, Bürger auch Möglichkeiten entstehen, sich seine zivilen, politischen und sozialen Bürgerrechte zu erkämpfen. Schließlich sind diese Rechte Vorraussetzungen für einen gleichberechtigten Dialog, der deshalb im Lokalen beginnen muss, um überhaupt im Globalen ankommen zu können. Denn erst „eine erdumspannende Republik mit aktivem Bürgerrecht für alle erheischt ständigen Dialog innerhalb der Menschheit“ (Boff 2000, S. 110, vgl. Kapitel 7.4.1., S. 134).

Analog zu den empirischen Ergebnissen müssen in diesen Netzwerken dazu gerade auch aufgrund der Grenzen zivilgesellschaftlichen Handelns (vgl. Roth 2005, S. 112 ff. und Kern 2003, S. 304) diverse gesellschaftliche Akteure auf unterschiedlichen Ebenen zusammenarbeiten. Wenn zivilgesellschaftliche Akteure mittlerweile sicherlich auch transnational eine wichtige Rolle spielen (vgl. Messner/Nuscheler 1996b, S. 163), darf sich der

Staat seiner Verantwortung zum Garantieren u.a. des Menschenrechts auf kostenlose Bildung nicht durch die zivilgesellschaftliche Hintertür entledigen (vgl. Kapitel 7.3.2, S. 131). Dies erfordert dann aber eine selbstkritische Reflexion der Rolle zivilgesellschaftlicher Akteure im Bildungsbereich sowie der Gefahr ihrer Instrumentalisierung für machtpolitische und ökonomische Zwecke. Dahinter dürfte sich schließlich nichts anderes verbergen als das Fortschreiten von Kommerzialisierungstendenzen sowie die Schaffung eines Billiglohnssektors im Bildungsbereich (vgl. Beck 1999, S. 13). Die von einem gesamtgesellschaftlichen Reformprozess losgelöste Partizipation der Zivilgesellschaft und Berücksichtigung ihrer pädagogischen Forderungen z. B. Bei der Entwicklung von Curricula scheint daher kaum zu den notwendigen Veränderungen führen zu können (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006, S. 11 und Dezalay/Garth 2005, S. 23). Vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund stehen gerade zivilgesellschaftliche Akteure zunehmend in der Gefahr eines die gesellschaftlichen Missstände reproduzierenden Aktionismus im Namen staatlich verordneter und vorab definierter Nachhaltigkeit (vgl. Fonet-Betancourt 2007, S. 133 f.). Als Ursache dafür kann u.a. das Fehlen kritischer Theoriebildung als notwendige Grundlage einer verändernden Praxis gesehen werden (vgl. Rucht 2004, S. 428).

8.3.3. Von individueller, solidarischer Weltbürgeridentität zu kollektiver Planetarität und Anerkennung ziviler, politischer und sozialer (Welt-)Bürgerrechte

Im Zusammenhang mit der Forderung nach einer "Nachhaltigen Gesellschaft" und der mit den globalen Transformationsprozessen „einhergehende[n] zunehmende[n] internationale[n] Disparitäten“ (Kößler/Melber 2002, S. 148) erscheint weltbürgerliche Solidarität „nicht so sehr als ein moralisches Postulat, sondern als eine Bedingung der langfristigen Sicherung der Lebensbedingungen der Menschheit“ (ebd. S. 147, vgl. Wulf 2002, S. 80 f. und Bühler 2000a, S. 313). Denn durch die ökologischen Herausforderungen der Globalisierung ist das Überleben des Einzelnen nicht nur mehr anthropologisch als soziales Wesen vom Überleben der Gattung abhängig, sondern nun auch naturwissenschaftlich-evolutionär. Das verursacht eine Interdependenz von kollektiver Normativität und individuellem Handeln (vgl. Wulf 2002, S. 81), in der folglich die kollektive Normativität als ethischer Bezugsrahmen „in allen Lebensprozessen und nicht nur in den Gesetzgebungen sowie den Menschenrechten platziert, radikalisiert werden muss (vgl. Fonet-Betancourt 2007, S. 136). Kollektive (ethische) Identität steht dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen einer integrierenden Funktion für den Menschen als soziales Lebewesen und Ausgrenzungspotentialen gegenüber fremden Gruppen und deren Mitgliedern. Daraus ergibt sich aufgrund der an den Menschen gestellten Anforderungen in einer Weltgesellschaft eine zentrale Lernaufgabe (vgl. Mohrs 2005, S. 20 f.), um die „„Aufhebung“ der kulturellen kollektiven Identität auf einer ‚höheren Ebene‘, also auf einer Ebene einer transkulturellen Identität oder aber eines weltbürgerlichen Bewusstseins“ (ebd. S. 22) zu ermöglichen.

Anstatt nur in der allein auf individuellem Wissen begründeten pragmatischen Vernunft des eigenen Überlebens zu wurzeln, muss dieser kollektive ethische Bezugsrahmen „in permanenter Wechselwirkung mit der das Subjekt umgebenden Umwelt und Mitwelt“ ausgehandelt werden (ebd. S. 28) und zu kollektivem, emotionalem und (selbst-)kritischem Bewusstsein werden (vgl. Kößler/Melber 2002, S. 149 ff. sowie Gadotti 1999, S. 10). Pädagogik kann dazu Perspektivenwechsel anregen und initiieren, als die dialogische Auseinandersetzung mit den (An)Sichten Anderer als mögliche Alternative zur eigenen (An)Sicht (vgl. Siebert 1999, S. 38). Dies wäre schließlich der erste notwendige Schritt eines kommunikativen Bewusstseinsprozesses von einer individuellen zu einer kollektiven Ebene, auf der eine planetare Identität als das Teilsein am ganzen überhaupt erst möglich wird (vgl. Kapitel 3.2.2., S. 34 f.). Dazu bedarf Pädagogik eines Subjektverständnisses, dem das Prinzip der Vielfalt zugrunde liegt. Außerdem muss sie durch die Auflösung klassischer unidirektionaler pädagogischer Rollenzuweisungen eine „erhöhte Sensibilität für lern- und lehrstilbedingte Interaktionen und Wechselbeziehungen“ sowie „veränderte[] Formen didaktischer Kommunikation“ ermöglichen (Flehsig 1992, S. 358 f.). Gleichzeitig darf jedoch nicht die Eigenverantwortlichkeit des Menschen vergessen werden, weshalb Pädagogik lediglich leisten kann „Entscheidungsmöglichkeiten aufzuzeigen, aber nicht vorzuschreiben“ (Siebert 1996, S. 25).

Im Zentrum dialogischer Transkulturation steht also nicht die pädagogische Förderung transkultureller Identitäten der Abgrenzung (vgl. Göhlich 2006, S. 6), sondern von „Alteritätskompetenz“ (Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 193) als Selbsterkenntnis seines planetarischen Seins und Handelns im Dialog mit Anderen. Dies setzt aber eine an den konkreten Lebensverhältnissen ansetzende umfassende Persönlichkeitsentwicklung und damit eine lokale Verankerung planetarischer Bürgerschaft voraus. Denn erst dadurch wird es möglich, „globale Belange und Erfordernisse im Sinne eines weltbürgerlichen Bewusstseins in [...] Selbst- und Weltbild und damit in [...] personale und kollektive Identität(en) zu integrieren, ohne dabei (notwendigerweise) die Bindung an eine Herkunftskultur oder auch an eine Heimat aufgeben zu müssen“ (Mohrs 2005, S. 30, vgl. 7.3.3., S. 132 und 7.4.1., S. 133 f.). Komplementär zum „global denken und lokal handeln“ müssen Bildungsprozesse daher „lokal denken und global handeln“ fördern (vgl. Boff 2000, S. 25).

Aus rein individueller Perspektive hingegen wäre Überlebensfähigkeit z. B. nicht vom Überleben der Aidskranken in Südafrika anhängig. Und da es um die Verteilung knapper werdender Ressourcen und vor allem Arbeit geht, wäre eine Verringerung der Weltbevölkerung gar hilfreich, wenn ich nur zu den Stärkeren gehöre. Eine rein kompetenzorientierte Pädagogik, die dies noch unterstützt und lediglich Fähigkeiten und Kenntnisse zum erfolgreichen Bestehen im globalen Wettbewerb und der Beherrschung seiner Kollateralschäden zu vermitteln sucht, grenzt daher an pädagogischen Sozialdarwinismus (vgl. Warzecha 2002b, S. 257). Nicht nur

die deutsche Geschichte hat gezeigt, welches Unheil Kompetenzen ohne eine ethische Grundlage bewirken können. Alle Verantwortlichen für Kriege, Völkermorde und Terrorismus bedienen sich auch ihrer kognitiv-instrumentellen Kompetenzen. Es kann also auch in der Pädagogik nicht einfach darum gehen, völlig ethisch indifferent von Kompetenzen zum Überleben der Menschheit zu sprechen. Sie muss ihren Beitrag dazu leisten, dass es „zu einem ethischen Pakt komm[t], der [...] nicht so sehr auf aufgeklärter Vernunft als vielmehr auf *Pathos* beruht. Mit anderen Worten: auf humanitärer Einfühlung und emotionaler Intelligenz“ (Boff 2000, S. 16)

Ein auf rein kognitiv-instrumentellen Kompetenzen basierendes Weltbürgertum ist in diesem Zusammenhang deshalb zudem hochgradig exklusiv, weil es Menschen ausschließt, die sich diese Kompetenzen nicht aneignen wollen oder keine Möglichkeiten zur Aneignung derselben haben. Denn damit werden auch die zivilen, politischen und vor allem sozialen (Welt-)Bürgerrechte dieser Ausgeschlossenen in Frage gestellt. Aber ist nicht jeder qua Geburt ein Bürger auf dieser Welt, also ein Weltbürger? Die in den empirischen Ergebnissen gestellte Forderung nach Einbeziehung der Ausgeschlossenen in den Dialog (vgl. Kapitel 7.4.3., S. 137 f. und Schöffthaler 2001, S. 289) mahnt, diese Problematik von (weltbürgerlichem) Dialog und Exklusion in Theorie und Praxis nicht aus den Augen zu verlieren. Die daraus hervorgehende Kritik an der pädagogischen Förderung einer Weltbürgerelite potenziert sich um ein vielfaches, wenn sich Pädagogik als Geburtshelfer einer transkulturellen Weltbürgeridentität verstehen würde (vgl. Mohrs 2005, S. 50 f.). Denn solch eine einseitig positive, ja beinahe euphemistische Besetzung von „Transkulturation“ widerspräche den Lebenserfahrungen der überwiegenden Mehrheit der Weltbevölkerung und würde deshalb mehr zu (kulturellen) Identitätsfindungszwängen und damit verbundenen Identitätskrisen führen (vgl. Göhlich 2006, S. 4 ff. und Taylor 1993 S. 22). Globales Lernen als Dialogische Transkulturation darf deshalb nicht einseitig auf die Förderung von Weltbürgeridentität zielen, sondern muss die reziproke Anerkennung der kulturellen, zivilen, politischen und sozialen (Welt-)Bürgerrechte aller Anderen und damit ihre individuelle Integrität als autonome Staatsbürger ins Zentrum der pädagogischen Bemühungen stellen (vgl. Habermas 1993, S. 157 und Gadotti 1999, S. 9). Das würde auch unnötige Moralisierung vermeiden, weil sich aus diesen individuellen gegenseitigen Anerkennungspflichten, gleichzeitig Anerkennungsrechte ergeben (vgl. Lohrenscheit 2002, S. 4, Welsch 1995, S. 698 ff., Taylor 1993, S. 24, Habermas 1991, S. 11 und 32 f.).

Mit der stärkeren Betonung von Kollektivität eines inklusiven planetaren - nicht exklusiv kulturellen! - Identitätsverständnisses versteht sich Dialogische Transkulturation schließlich als explizite Kritik an den insbesondere in und aus westlichen Gesellschaften dominierenden Tendenzen eines extremen Individualismus und absoluter Selbstverantwortung (vgl. Flechsig 2002, S. 72). Auf pädagogischer Ebene führt dies zur Frage der Interdependenzen zwischen der individuellen Freiheit des Einzelnen und den Entwicklungsmöglichkeiten des Anderen und

damit auch kollektiver Entwicklung. Die empirischen Ergebnisse mahnen dazu, sich (selbst-)kritischer damit auseinander zu setzen, inwiefern nicht die in der europäischen Aufklärung angelegte ontogenetische Freiheit sich mittlerweile so weit entfesselt hat, dass sie zum phylogenetischen Exitus führt. Das stellt auf erziehungswissenschaftlicher Ebene jedoch gleichzeitig den idealistischen Individualismus des humanistischen Bildungsbegriffs sowie eine einseitig (radikal)konstruktivistische Pädagogik in Frage (vgl. Kapitel 3.2.3., S. 36, Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 188 und Mohrs 2005, S. 28). Denn ist der Konstruktivismus nicht „eine Radikalisierung der [westlichen] Individualisierungsthese“ ohne „schlüssige[] Auskünfte über Lernprozesse, über Kommunikation und Sprache, über die unsere Weltansicht vermittelt und damit auch der bloßen Individualisierung entzogen werden“ (Iben 2002, S. 265)? Stattdessen unterstreicht es die dringende Notwendigkeit zu mehr „phylogenetische[m] und kollektive[m] Lernen“ (Seitz 2002a, S. 464), weil das „Selbst in einem sozialen Kontext verankert“ gesehen werden muss (Hallitzky 2005, S. 101).

Aufgrund seiner Interdependenz zwischen dem „Selbst“ und dem „Anderen“ scheint menschliches Sein also nicht ausschließlich durch autopoietisches, kognitives Lernen und zweckrationales Handeln, sondern ebenso durch Emotionalität und „Pathos“ bestimmt zu sein (Boff 2000, S. 93, vgl. Siebert 2005, S. 47). Schon der Säugling braucht die mütterliche Wärme, Geborgenheit und Zuneigung, die ohne Liebe des und zum „eingeborene[n] Du“ nicht möglich sind (Buber 2002, S. 31). Darin zeigt sich, dass Menschen keine funktionalistisch agierenden, vorprogrammierten Maschinen, sondern soziale Wesen sind. In diesem Sinne möge Globales Lernen als Dialogische Transkulturation als kritische Mahnung verstanden werden, Bildung nicht zum globalen Wettbewerbs- und Standortfaktor zu degradieren, sondern sich selbstkritischer mit der Notwendigkeit einer umfassenden Humanisierung der Pädagogik durch eine „Ethik der Umarmung“ (Fornet-Betancourt 2007, S. 136) auf allen (welt-)gesellschaftlichen Ebenen auseinander zu setzen.

9. Die Utopie des Dialogs - Resümee und Ausblick

Ausgangspunkt dieser Arbeit war eine in gewissem Maße alltagstheoretische Skepsis am Dialoganspruch Globalen Lernens. Am Ende fragt sich deshalb natürlich, was aus dieser Skepsis geworden ist. Zur Beantwortung dieser Frage die zentralen theoretischen und methodologischen Aussagen zusammengeführt und reflektiert werden. Dieses reflektierende Resümee wird schließlich Möglichkeiten, Grenzen und konkrete Impulse in Form von Forschungsdesideraten, offenen Fragen und allgemeinen Herausforderungen für weitere Theorie-Praxis-Dialoge anzeigen können.

9.1. Theoretisches und methodologisches Resümee

Durch die Anwendung des heuristisch-qualitativen Forschungsansatzes stand eine entdeckende und zugleich kritisch-aufklärende Erkenntnisgewinnung im Vordergrund dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3.3., S. 40 f.). Dazu musste eine dialektische Beziehung zwischen Theorie und pädagogischer sowie gesellschaftlicher Praxis geschaffen werden, um „gesellschaftliche Widersprüche reflektieren und [...] über die konkreten Forschungsthemen hinausführen“ zu können (Kleining 1995a, S. 191). Dafür hat sich das induktiv-deduktive Vorgehen als äußerst fruchtbar erwiesen, weil es die notwendige Balance zwischen dialogisch geforderter Offenheit und notwendiger analytischer Strukturierung theoretischer Komplexität Globalen Lernens sowie zwischen theoretischer Exploration und begrifflicher Fundierung schaffen konnte. Der Stellvertreterdialog dieser Arbeit konstituierte sich daher aus der gesamten Studie heraus als heuristische Suche nach sich gegenseitig bereichernden theoretischen Impulsen in brasilianischen Aufsätzen zum Themenkomplex Bildung und Globalisierung, in den Antworten der brasilianischen Probanden der Expertenbefragung sowie im Theoriediskurs zum Globalen Lernen.

In diesem Rahmen konnte es nicht Ziel sein, theoretische Konzeptionen Globalen Lernens und deren Begrifflichkeiten zu definieren oder gar bis ins letzte Detail auszuformulieren. Die Ergebnisse dieser Arbeit in Form generativer Themenfelder sind vielmehr erste, vorläufige (!) Wegzeichen für die notwendige weitergehende gemeinsame theoretische Fundierung seines Dialoganspruchs. Dazu hat sich als mögliche gemeinsame Antwort auf die dem Globalen Lernen immanente zentrale metatheoretische Ambivalenz von Universalismus und Relativismus der Transkulturationsbegriff herauskristallisiert. Außerdem sind zwei zentrale Begrifflichkeiten Globalen Lernens, „Weltbürger“ und „Nachhaltigkeit“, als Basis und Impulse für weitere Dialoge neu justiert worden: Auf dem Weg zu einer nachhaltigen, planetaren Gesellschaft sowie zu kollektiver Planetarität und Anerkennung ziviler, politischer und sozialer (Welt-)Bürgerrechte muss sich Globales Lernen als Dialogische Transkulturation mit den Möglichkeiten und Grenzen eines pädagogischen Beitrags dazu auseinandersetzen. In diesem Kontext bietet „Transkulturation“ einen Weg zur Überwindung der Dichotomie des „Nord-Süd“-Begriffs. Für

eine gemeinsame fundierte Weiterentwicklung von (pädagogischem) Theorie-Praxis-Dialog ergeben sich in theoretischer Dimension dazu drei zentrale Herausforderungen:

- grundlegendes Nach- bzw. Neudenken über die ethischen Grundlagen des Lebens in einer globalisierten Welt als philosophischer Dialog über "Utopie" (vgl. Mohrs 2005, S. 54 f.),
- eine stärkere Berücksichtigung historischer Dimensionen zur kritischen Reflexion von Globalisierungsprozessen sowie
- eine erweiterte Sicht evolutionstheoretischer Theoriebildung weit über biologische Grundlagen hinaus als soziokulturelle Evolution (vgl. Stojanov 2001, S. 260 ff.).

Die im Forschungsverlauf gemachten Erfahrungen lassen es dabei als sinnvoll erscheinen, ergänzend auch das Medium E-Mail zu nutzen. Gerade als Medium für Expertenbefragungen hat es sich bewährt, wenn diese sich auf Fragestellungen zu theoretische Grundlagen konzentrieren und Teil eines methodisch vielfältigen Forschungsdesigns sind. Darüber hinaus bietet sich das Internet aufgrund der immer größer werdenden Informationsdichte für den wissenschaftlichen Bereich als weltweites, digitales Explorations- und Recherchemedium an (vgl. Walter 2006, S. 142). Aus diesem Grund soll die Publikation dieser Arbeit digital im Internet geschehen, um für ihre Rezeption einen möglichst weiten und kostenlosen Zugang zu ermöglichen (vgl. Kapitel 6.4., S. 116).

Doch haben die empirischen Ergebnisse die Fruchtbarkeit des hier geführten Stellvertreterdialogs selbstverständlich relativiert. Denn es war im Rahmen dieser Arbeit als Dissertation einer Einzelperson nicht zu leisten, diesen Dialog in einem transnationalen, interdisziplinären Netzwerk verschiedenster gesellschaftlicher Akteure durchzuführen. Des Weiteren lassen verschiedene Anmerkungen in Gesprächen sowie Kommentare aus den Befragungen vermuten, dass in den brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaften eher ein quantitatives Forschungsparadigma dominiert. Deshalb lassen sich rückblickend zwei grundlegende methodologische Herausforderungen für zukünftige Forschungsdialoge festhalten:

- einen Dialog über Methodologie und Methodik empirischer Forschung (vgl. Griese 1996b, S. 196 und 209), inklusive einer linguistisch-erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung dazu sowie
- einen dafür notwendigen erkenntnisphilosophischen Dialog über den "Dialog".

In diesem Kontext muss kritisch hinterfragt werden, welche "Nebenwirkungen" die in Deutschland intensiv geführte Diskussion um qualitative Methoden in Forschung und Bildungspraxis eventuell hat. Denn trotz der methodischen Offenheit lässt zumindest der kaum über den nationalen Tellerrand hinauskommende Theoriediskurs Globalen Lernens Offenheit zum Dialog jedoch ebenso vermissen wie eine ausreichende, kritische Reflexion der

makrostrukturellen Ursachen und Folgen der Globalisierungsprozesse. Auf der anderen Seite scheint das möglicherweise eher dominierende quantitative Paradigma in den brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaften gerade dies nicht zu verhindern. Muss sich aber Forschung als Dialog nicht auch als gemeinsame, inhaltlich offene und kritische theoretische Reflexion verstehen?

Wie in den erkenntnisphilosophischen Grundlagen zum Dialog gezeigt worden ist, setzt Dialog aber immer auch kritische Selbstreflexion voraus. Diese darf für den hier geführten Forschungsdialog nicht verschweigen, dass mit der theoretischen Genese "Dialogischer Transkulturation" auf zwei theoretischen Feldern viele Fragen offen bleiben mussten. Einerseits betrifft dies die Problematik des Kulturbegriffs, der sich natürlich ebenso Dialogische Transkulturation stellen muss. Die diesbezüglich sicherlich notwendige Öffnung des theoretischen Diskurses u.a. zu "Differenz", "Hybridität" und "Struktur" konnte in dieser Arbeit jedoch nur angedeutet werden (vgl. Kapitel 8.2., S. 148 f.) und ist weiter zu verfolgen. Dies gilt um so mehr aufgrund des zweiten offenen Themenkomplexes "Dialog und Exklusion", weil sich aus dieser Perspektive die Frage stellt, inwiefern "Kultur" gerade vor dem Hintergrund zunehmender Pluralisierung und Individualisierung der Lebensformen (vgl. Griese 2006, S. 20 ff.) nicht auch ausgrenzt. Andererseits haben die Ergebnisse gezeigt, dass sie ebenso orientierende Wirkung haben kann (vgl. Faschingeder 2006, S. 16), was die Frage aufwirft, ob der Verzicht auf einen Kulturbegriff nicht eine Form bildungsbürgerlichen Elitismus wäre? Dies um so mehr, da sich angedeutet hat, dass im brasilianischen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs "*unaufgeregter*" mit "Kultur" umgegangen wird, was sicherlich mit den anderen (national)historischen Hintergründen zusammen hängen dürfte.

Für den Themenkomplex "Dialog und Exklusion" weisen die Ergebnisse dieser Arbeit auf die zentrale Herausforderung hin, marginalisierte und ausgeschlossene Personen und Gruppen am Dialog inklusiv teilhaben zu lassen (vgl. Kapitel 8.3.1., S. 151 f.), ohne dass es zu einem „Verlierer aller Länder vereinigt euch“ kommt (Bühler/Datta 1998, S. 6). Dialogische Transkulturation antwortet auf diese Herausforderung zwar durch ihre enge Anbindung an Sozialisationsprozesse (vgl. Kapitel 8.2., S. 148). Doch lässt ihre genuine Beziehung zum "Dialog" andererseits einige grundlegende erkenntnisphilosophische und sozialwissenschaftliche Fragen bezüglich der Exklusionsproblematik offen:

- Inwiefern kann inhaltlicher und methodischer Dissens als konstitutives Prinzip von Dialog genutzt werden und dies zur Vermeidung von Exklusion beitragen (vgl. Mergner 2002, S. 103 f.)?
- Welche gesellschaftlichen Akteure prägen wie welches Verständnis von Dialog?

Im Zusammenhang mit den geforderten (transnationalen) öffentlichen (Bildungs-)Netzwerke ergeben sich daraus wiederum bildungs- und lerntheoretische Fragen zur Konzeptualisierung von Bildungsdialogen:

- Welches Inklusions- und Exklusionspotential liegt in dem Widerspruch zwischen der Intentionalität von Erziehungs- und Bildungsprozessen und offenen, dynamischen Dialogprozessen?
- Inwiefern kann die Verzahnung vertikal (non-)formaler und horizontal informeller Bildungsprozesse inklusionsfördernd wirken?
- Welche Aufgabenverteilung zwischen Staat und zivilgesellschaftlichen Akteure ist dazu möglich und notwendig, um sowohl eine Überforderung der zivilgesellschaftlichen Organisationen zu verhindern (vgl. Nuscheler 2001, S. 395 und Bühler 1996, S. 202 ff.) als auch die Gefahr einer "exklusiven globalen Expertokratie" zu vermeiden?

Diese bildungs- und lerntheoretischen Fragestellungen deuten bereits mögliche Konsequenzen für Wissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis an. Sie resultieren aus der Theorie-Praxis-Dialektik dialogischer Bildung und führen von der Methodologie und Methodik des Forschungsdialogs zur Methodik und Didaktik des pädagogischen Dialogs (vgl. Roth 1994b, S. 85 ff). Auf einige sich daraus ergebenden Herausforderungen soll im folgenden Kapitel kurz eingegangen werden.

9.2. Herausforderungen für Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die pädagogische Praxis

Das theoretische und methodologische Resümee hat bereits darlegen können, dass diese Arbeit ihrem eigenen Anspruch nach Praxisrelevanz gerecht werden kann. Denn wenn ihre Ergebnisse in erster Linie selbstverständlich einen theoretischen Fokus haben, implizieren sie jedoch gleichzeitig Herausforderungen auf der Ebene der Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie für die Weiterentwicklung des pädagogischen Dialogs. Für die pädagogische Praxis lässt sich dazu die Leitthese formulieren, dass sie sich vom curricularen Globalen Lernen zu forschendem Selbstlernen in moderierten dialogischen Transkulturationsprozessen weiterentwickeln muss. Dies erfordert eine plurale und offene pädagogische Methodik sowie innovative Bildungsstrukturen und Veränderungen der institutionellen Rahmenbedingungen mehr als curriculare Veränderungen (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 194, Trisch 2005, S. 135 und Bühler/Datta 1998, S. 5 f.) und eröffnet schließlich drei offene Themenkomplexe:

1. Schaffung pädagogischer Kohärenz von Dialog und dialogischer Bildung

Ist (transnationales) dialogisches Lernen im Kontext unserer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen überhaupt möglich? Oder welche Konsequenzen wären gegebenenfalls auf der Ebene der Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie auf der institutionellen Ebene der Schule zu ziehen? Wie müsste in diesem Kontext mit dem

grundlegenden Widerspruch zwischen den Anforderungen für offene, dialogische Lernprozesse und den starren curricularen, profil(bildenden?) sowie Selektion und Exklusion fördernden Strukturen und Bedingungen des deutschen Schulsystems und -alltags umgegangen werden? Und welche Konsequenzen hätte dies schließlich für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen anderer Länder auch außerhalb der EU sowie hinsichtlich von Studiengebühren?

2. Überwindung des Dualismus von (non-)formaler und informeller Bildung

Inwiefern gibt es die Bereitschaft, entgegen zentraler Standardisierung und Homogenisierung wie beispielsweise durch internationale Vergleichstests Bildungsinstitutionen als dialogische, offene, heterogene und hybride Lernorte zuzulassen? Müssten dann aber nicht außerschulische Leistungen per Gesetz anerkannt werden, wie dies in Brasilien schon 1996 durch die nationale Gesetzgebung geschehen ist (vgl. Presidência da República 1996, Art. 3, X und Flechsig 1992)? Und wie kann in diesem Zusammenhang auch der Zugang zu akademischer Bildung für marginalisierte Menschen erleichtert werden?

3. Nachhaltige Bildung anstatt Bildung für nachhaltige Entwicklung

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion aus pädagogischer Perspektive? Was bedeutet in diesem Zusammenhang "nachhaltig" und inwiefern kann Schule als Institution eher reproduzierender gesellschaftlicher Zustände überhaupt zu Nachhaltigkeit beitragen?

Diese Fragen dürften bezüglich der schulischen Verankerung Globalen Lernens deutlich machen, dass „die Sprengkraft des Konzepts [...] gerade nicht in der gut gestützten Begründung für thematische Vernetzung [liegt], sondern im Versuch, schulisch organisiertes Lehren und Lernen grundlegend zu verändern“ (Wizemann 1998, S. 32). Weil aber reformpädagogische Bemühungen scheinbar „nur geringe Chancen in modernen Bildungssystemen“ haben (Flechsig 1992, S. 359), stellt sich die Frage, ob Globales Lernen nicht eigentlich zur Revolution gegen die Institution Schule anstiften müsste, wenn es sich selbst wirklich nachhaltig ernst nehmen will.

Gleiches darf für wissenschaftliche Institutionen gelten, die ihre Internationalität nicht nur über Forschung im Dialog durch personellen Austausch anstreben dürfen. Darüber hinaus muss durch die stärkere Einbindung außereuropäischer Denktraditionen als elementarer Bestandteil von Forschung und Lehre ein verändertes Verständnis von Wissenschaft als (welt-)gesellschaftlicher Dialog ermöglicht werden. Damit sich dieser Dialog an den Bedürfnissen insbesondere ausgeschlossener Menschen orientiert, muss Wissenschaft stärker als bisher die (geistigen) Mauern der Universität überwinden (vgl. Mohrs 2001, S. 90). In

diesem Sinne muss komplementär zur Öffnung der Schule endlich eine Öffnung der Universität diskutiert werden. Dies gilt insbesondere für pädagogische Studiengänge, da „in der Selbstbeschreibung von 'hier Wissenschaftler' und 'da Praktiker' [...] ein Verlust, ja ein Verzicht auf Dialog und Zusammenarbeit [liegt]“ (Roth 1994b, S. 88).

Mit diesen offenen Fragen und Herausforderungen an Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die pädagogische Praxis schließt sich nunmehr der dieser Arbeit unterlegte genuine Kreis.

9.3. Und am Ende wird wieder Anfang

Vor allem durch die teilweise historische Perspektive dieser Arbeit konnte deutlich gemacht werden, dass der Theoriediskurs Globalen Lernens als Teil des gesellschaftlichen und politischen Machtkampfs um Begriffe ein großes Maß an Selbstreferentialität ausweist. So wurde in der Zwischenbilanz dargelegt, dass der Dialoganspruch von Theorie und Praxis Globalen Lernens auch als pragmatische Reaktion, gar als sich politisch-legitimierender Reflex der Entwicklungspädagogik auf den Verlust der „Großen Theorien“ verstanden werden kann (vgl. Kapitel 4.7., S. 78). Mit dem eigenen Anspruch als neue pädagogische Antwort auf die komplexen Herausforderungen der Globalisierungsprozesse (vgl. Kapitel 4.1., S. 49) verbindet sich zudem immer die Gefahr einer pädagogischen Totalität, die nahezu alle Lebensbereiche zu umfassen versucht. Viele der eingeforderten Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten sind allerdings gar nicht so neu, als dass sie wirklich eine pädagogische Konsequenz auf die aktuellen Globalisierungsprozesse darstellen. Als Beispiel seien Erziehung zu Toleranz, Medien-, Umwelt- und Kulturpädagogik genannt. Es stellt sich daher die Frage nach dem Spezifikum Globalen Lernens.

Dies widerspricht aber in wesentlichen Zügen den erkenntnisphilosophischen und theoretischen Grundlagen des „Dialogs“, um so mehr wenn er, wie in dieser Arbeit entwickelt, als weltgesellschaftlicher Transkulturationsprozess verstanden wird. Dialogische Transkulturation als theoretische Antwort auf den Pluralismus heutiger Lebenswirklichkeit und Wirklichkeitskonstruktionen versucht in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass sich zukunftsgerichtete pädagogische Theorie und Praxis - ob dies Globales Lernen sein kann, muss offen bleiben - mehrdimensional und multiperspektivisch entwickeln muss. Das bedeutet jedoch nicht, dass es ausreichen könnte, sich nach dem Muster einer Patchwork-Identität das Passendste aus den bisher zur Verfügung stehenden Theorien herauszusuchen. Theorieentwicklung ist schließlich nicht erst seit Goethe immer auch der Versuch zu klären, was die Welt im Innersten zusammenhält. Aber deutet diese erkenntnisphilosophische und metatheoretische Ambivalenz zwischen dem Ganzen und seinen konstitutiven Teilen eventuell daraufhin, dass wir uns zuallererst von unseren bisherigen Theorietraditionen emanzipieren müssen, um ein grundlegend neues Wissenschafts- und Theorieverständnis, jenseits westlicher, zumeist dualistischer Rationalität entwickeln zu können? Könnten Forschungs- und

Theoriedialog als wissenschaftliche Transkulturation einen Weg dahin eröffnen? Zumindest dürfte deutlich geworden sein, dass wir uns diesem notwendigen Metadialog zukünftig nicht verschließen können. Aus dieser metatheoretischen Reflexion stellt sich für dieser Arbeit rückblickend allerdings heraus, dass ihr u.a. durch den Bezug zum Theoriediskurs Globalen Lernens selbst wohl noch viel zu sehr dualistisches Denken immanent ist. Diese eigene "Beschränktheit" rät deshalb zunächst zu der bescheidenen Hoffnung, dass die zurückliegenden Ausführungen ein wenig zu wissenschaftlicher Perturbation beitragen mögen. Diese scheint schließlich Voraussetzung für einen Dialog über erkenntnisphilosophische und wissenschaftstheoretische Themen und Fragestellungen zu sein, die in dieser Arbeit nur angedeutet werden konnten.

Die dargestellten erkenntnisphilosophischen und theoretischen Grundlagen Dialogischer Transkulturation dürften dazu die Notwendigkeit und die Anforderungen für einen wirklichen Dialog, in dem sich gleichberechtigte, autonome Subjekte respektieren, ihr Anderssein akzeptieren und ihre unterschiedlichen Potentiale anerkennen (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 189 f.), in ihrer ganzen Radikalität deutlich gemacht haben. Sie scheinen utopisch, insbesondere vor dem Hintergrund hegemonialer, konflikt- und teilweise gewaltvoller internationaler Beziehungen. Aber in „starrten vertikalen strukturellen Beziehungen ist kein Platz für den Dialog“ (Freire 1974, S. 48). Deswegen scheint es nicht nur möglich, dass Konzeption und Zielsetzungen Dialogischer Transkulturation scheitern, sondern vielleicht gar unmöglich sein könnten. Andererseits lohnt es sich, für einen solchen Dialog zu kämpfen, da ihm die Utopie einer humanen Globalisierung immanent zu sein scheint. Ohne Utopie bleibt Globales Lernen also selbst Utopie. Doch diese Dialektik der "Utopie des Dialogs" bedeutet keinesfalls das vorzeitige Ende für eine Konzeption Globalen Lernens als Dialogische Transkulturation. Denn "Utopie" bedeutet per-se, dass die Frage nach ihrer Möglichkeit unendlich offen ist, wir sie weder bejahen noch verneinen können. Aus dieser "inkluisiven Wendung" von der Utopie der globalen Solidarisierung zur globalen Solidarisierung der Utopie nähren sich Sinn und Motivation Dialogischer Transkulturation. Denn solange Solidarisierung utopisch scheint, brauchen wir die Solidarisierung der Utopie als Gegengewicht zur Entsolidarisierung ökonomischer Globalisierung. Nicht etwa in dem Sinne, dass der Weg das Ziel ist, sondern dass auf diesem Weg durch „klare Wertvorstellungen jenseits des Wirtschaftlichen“ die stete weltweite Verbesserung der Lebensgrundlagen erreicht wird und wir „uns darüber klar werden, wie wir Freiheit und Gerechtigkeit für alle Menschen in Zeiten der Globalisierung sichern und fördern können“ (Rau 2002, S. 5).

Globales Lernen als Dialogische Transkulturation impliziert deshalb die Forderung, sich auch und gerade wegen seiner konzeptionellen Wurzeln in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wieder stärker auf die ureigenste Aufgabe zurück zu besinnen: den Unterdrückten – jedoch nicht nur im "Süden" (!) - durch Einforderung adäquater nationaler und

internationaler Strukturen und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen eine eigene Stimme ermöglichen und nicht geben. Aufgrund ihrer knappen materiellen Ressourcen und personellen Kapazitäten sollten gerade die in die Praxis Globalen Lernens involvierten zivilgesellschaftlichen Akteure der Entwicklungszusammenarbeit ihre Prioritäten in diesem Sinne setzen. Diese pädagogische Beschränkung würde allerdings ins Leere laufen, wenn nicht gleichzeitig die geforderte grundlegende transdisziplinäre Neuorientierung hinsichtlich eines allgemeinen Bildungsbegriffes im internationalen Dialog stattfindet. Aufgabe wird es daher in Zukunft sein, seinen eingeschränkten Wirkungsbereich theoretisch und fachdidaktisch fundierter als bisher weiterzuentwickeln und gleichzeitig stärker als bisher (wissenschafts-)politisch für diese o.a. Neuorientierung einzutreten.

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen müssen die Ergebnisse dieser Arbeit als *„ein vorläufiger Moment“* verstanden werden, als erste Impulse für den dahin gehend notwendigen internationalen Dialog. Der zentralste solcher möglichen Impulse dürfte sein, mit dem *„Dialog“* insbesondere in der Praxis Globalen Lernens sensibler umzugehen. Denn es hat sich gezeigt, dass Dialog mehr als Begegnung ist. Während Begegnung auch in Konfrontation und Rassismus enden kann, ist Dialog im doppelten Sinne Utopie. Weil der Mensch nur Mensch sein kann, wenn er Hoffnung auf die Veränderung seiner Welt hat (vgl. Freire 1991, S. 50), versucht diese Arbeit deshalb in ihrem bescheidenen Rahmen als kleine Keimzelle zu utopischem Denken beizutragen. Dazu sollte sie im Befragungsdialog mit brasilianischen Wissenschaftlern einige kritische Defizite und Desiderate des Theoriediskurses Globalen Lernens bezüglich seines Dialoganspruchs anzeigen, um auf dieser Grundlage durch möglichst theoretisch fundierte, offene Fragen Theorie-Praxis-Dialoge zu eröffnen. Aber nicht nur dadurch wird am Ende wieder Anfang. Denn aus Dialog entstehen schließlich stets aufs Neue das Jetzt transzendierende Fragen (vgl. Meyer 2006b, S. 39).

Es dürfte deutlich geworden sein, dass Dialog zumindest das Infragestellen, die Relativierung oder gar Aufgabe eigener wissenschaftlicher Positionen und Prämissen bedeuten kann und muss. Daraus folgt die Dringlichkeit insbesondere weiteren Metadialogs im Sinne einer kontinuierlichen Selbstreflexion der Prämissen des eigenen (pädagogischen) Denkens und Handelns. Hinsichtlich des Theoriediskurses Globalen Lernens dürfte es dabei vor allem interessant sein zu untersuchen, wie dieser mit anderen philosophischen, anthropologischen oder erkenntnistheoretischen Prämissen in einen offenen Dialog zu treten vermag, die beispielsweise stärker von Religiosität und Spiritualität geprägt sind (vgl. Freire 1995 zitiert in Hartkemeyer 1998, S. 146). Zu diesem Metadialog kann Globales Lernen seine Begrifflichkeiten allenfalls als *„Verhandlungsmasse“* einbringen. Sein Ergebnis muss jedoch vollkommen offen bleiben. Damit könnte die *„Utopie des Dialogs“* für Globales Lernen zu einer hoch brisanten Existenzfrage werden - das betrifft natürlich ebenso den Transkulturationsbegriff (vgl. Kapitel 8.2., S. 148)! Denn kann es im Zeitalter dynamischer, globaler Transformationsprozesse noch

“*ewige Ideen*“ im platonischen Sinne geben? Aber ein Blick nach Porto Alegre, dem Hafen der Freude(!), in Brasilien möge allen engagierten Akteuren in Theorie und Praxis Globalen Lernens Hoffnung geben: Gegen die während der Einführung des heute weltweit adaptierten partizipativen Bürgerhaushalts vorgebrachte Skepsis, dass solch ein Vorhaben einfach unmöglich sei, startete man damals eine Kampagne mit dem Motto: „**A UTOPIA É POSSÍVEL**“ (Die Utopie ist möglich).

Epilog

Motoqueiro, caminhão, pedestre
Carro importado, carro nacional
Mas tem dirigir direito
Pra não congestionar o local
Tanto faz você chegar primeiro
O primeiro foi seu ancestral
É melhor você chegar inteiro
Com seu venoso e seu arterial
A cidade é tanto do mendigo
Quanto do policial
Todo mundo tem direito à vida
Todo mundo tem direito igual

(Lenine: „Rua da Passagem“. Album „Na Pressão“, 1999)

Motorradfahrer, Lastwagen, Fußgänger
Importiertes Auto, nationales Auto
Aber man muss nach Vorschrift fahren
Um nicht den Verkehr zu verstopfen
Es spielt keine Rolle, ob Du als erster ankommst
Der erste ist Dein Vorfahre
Es ist besser, heil anzukommen
Mit deinen Venen und deinen Arterien
Die Stadt gehört genau so dem Bettler
Wie dem Polizisten
Alle haben ein Recht auf Leben
Alle haben die gleichen Rechte

Nachwort

Diese Arbeit war eine Suche nach neuen Wegen für sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis, die sich aus der gegenseitigen Bereicherung der hier bearbeiteten wissenschaftlichen Diskursen ergeben könnten. Diese Suche durfte des für wissenschaftliche Reflexion notwendigen kritischen Blicks nicht entbehren. Wenn jedoch zuweilen zu scharf mit manchen Aussagen "ins Gericht gegangen" worden sein sollte, möge man dies bitte als Einladung zur Kritik an diesen Ausführungen verstehen. Ich werde mich bemühen, sie konstruktiv in der weiteren Auseinandersetzung mit dem hier dargelegten Themenfeld zu berücksichtigen.

An dieser Stelle möchte ich mich zunächst bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Unterstützerinnen und Unterstützern meines Forschungsdialogs auf brasilianischer wie auf deutscher Seite bedanken. Denn die vielen netten Kontakte, die im Verlaufe des Forschungsprojekts entstanden sind, haben die Mühen und Anstrengungen um ein Vielfaches aufgewogen. Ich werde stets bemüht sein, dies zurückzugeben.

Literaturverzeichnis

Anmerkung: Digitale Quellen aus dem Internet sind, sofern vorhanden, mit dem Revisionsdatum (Rev.) und dem Zitationsdatum (Zit.) angegeben (vgl. Runkehl/Siever 2001, S. 93 ff.) Auf die Angabe der Standardnummern (vgl. ebd.) wird verzichtet.

Adick, Christel (1993): Universalismus und Schule oder: Die "Verschulung" der Welt. In: Scheunpflug / Tremel (1993), S. 134-151.

Dies. (2000): Globalisierung als Herausforderung für nationalstaatliche Pflichtschulsysteme. In: Scheunpflug / Hirsch (2000), S. 156-168.

Dies. (2002): Ein Modell zur Didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung, 55 Jg., 4/2002, S. 397-416.

Aithal, Vathsala u.a. (Hrsg.) (1999): Wissen - Macht - Transformation. Interkulturelle und internationale Perspektiven. Festschrift für Patrick V. Dias. Frankfurt a. M.

Akache-Böhme, Farideh (2000): In geteilten Welten: Fremdheitserfahrungen zwischen Migration und Partizipation. Frankfurt a.M.

Allolio-Näcke, Lars / Kalscheuer, Britta / Manzeschke, Arne (Hrsg.) (2005): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a. M. u.a..

Althoff, Gabriele (2007): Bericht der DAAD-Aussenstelle Rio de Janeiro. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). <http://www.daad.de/berichte/Rio.pdf>
<http://www.daad.de/portrait/de/1.11.html>. Zit. 2008-05-06.

Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: ZEP, 25 Jg., 3/2002, S. 13-19.

Asbrand, Barbara (2003): Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: ZEP, 26. Jg., 2/2003, S. 7-13.

Dies. (2005): Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 Jg., 2/2005, 223-239.

Asbrand, Barbara u.a. (2006): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. EB Spezial 9. Bielefeld.

Asbrand, Barbara / Lang-Wojtasik, Gregor (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: ZEP, 30. Jg., 1/2007, S. 2-6.

Asbrand, Barbara / Lang-Wojtasik, Gregor / Scheunpflug, Annette (2006): Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand u.a. (2006), S. 35-42.

Asbrand, Barbara / Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander (2005), S. 469-484.

Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin.

Auernheimer, Georg (1999): Interkulturelle Bildung als politische Bildung. In: Politisches Lernen, 17. Jg., 3-4/99, S. 57-71.

Ders. (2003a): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

Ders. (2003b): Interkulturelle Bildungsarbeit mit Erwachsenen. In: IIZ / DVV (2003), S. 19-30.

Avritzer, Leonardo (2002): Em busca de um padrão de cidadania mundial. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-64452002000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. In: Lua Nova [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-6445&lng=pt&nrm=iso, 55-56/2002. Zit. 2006-10-25.

Bach, Volker (1998): Workcamporganisationen am Scheideweg zwischen kritischer Friedenspädagogik und profitorientiertem Fernreisebüro? - Eine kritische Betrachtung. In: ZEP, 21. Jg., 4/1998, S. 22-25.

Bandilla, Wolfgang / Bosnjak, Michael / Altdorfer, Patrick (2001): Effekte des Erhebungsverfahrens? Ein Vergleich zwischen einer Web-basierten und einer schriftlichen Befragung zum ISSP-Modul Umwelt. http://www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA_Nachrichten/documents/pdfs/49/zn49_05-bandilla.pdf. In: ZUMA Nachrichten [online] <http://www.gesis.org/Publikationen/Zeitschriften/ZUMA%5FNachrichten>, 49/2001. Rev. 2006-07-11/Zit. 2008-04-07.

Bardt, Ulrike (2006): Denken im Dialog. Senecas Epistulae morales. In: Meyer (2006a), S. 40-53.

Batinic, Bernad (Hrsg.) (1997): Internet für Psychologen. Göttingen.

Batinic, Bernad (2001): Fragebogenuntersuchungen im Internet. Aachen.

Batinic, Bernad / Werner, Andreas / Gräf, Lorenz / Bandilla, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse. Internetbund Psychologie. Band 1. Göttingen.

Batinic, Bernad / Bosnjak, Michael (1997): Fragebogenuntersuchung im Internet. In: Batinic 1997, S. 221-243.

Beck, Ulrich (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. EXPO 2000 Hannover, Band 2. Frankfurt a.M.

Bendit, René / Heimbucher, Achim (1979): Von Paulo Freire lernen. Neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit. Deutsches Jugendinstitut: Analysen Bd. 10. Weinheim und München.

Bergstedt, Jörg (2005): Nachhaltig, modern, staatstreu? Staats- und Marktorientierung aktueller Konzepte von Agenda 21 bis Tobin Tax. Frankfurt a. M.

Berzbach, Frank (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Bettendorf / Thomas (1984): Hermeneutik und Dialog. Eine Auseinandersetzung mit dem Denken Hans-Georg Gadamers. Frankfurt a. M.

Beyer, Axel (Hrsg.) (2002): Fit für Nachhaltigkeit? Biologisch-anthropologische Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Opladen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. http://www.bmbf.de/pub/bb_bildung_nachhaltige_entwicklung.pdf. Zit. 2006-01-08.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (2007): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro - Dokumente - Agenda 21. <http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/agenda21.pdf>. Zit. 2007-07-28.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2004): Ankerländer - Partner für globale Entwicklung. Ein Positionspapier des BMZ. <http://www.bmz.de/de/service/infotehke/fach/spezial/spezial116pdf.pdf>. Zit. 2007-06-06..

Boeckh, Andreas (2006): Die brasilianische Außenpolitik und die deutsch-brasilianischen Beziehungen. Vortrag gehalten im Rahmen des Studium Generale „Brasilien-Deutschland. Literarische und wissenschaftliche Beiträge zum gegenseitigen Bild“ am 17. 7. 2006. http://www.politikwissenschaft-lateinamerika.de/downloads/2006_Die%20brasilianische%20Auenpolitik.pdf http://www.politikwissenschaft-lateinamerika.de/Boeckh_Publikationen.html. Zit. 2006-09-28.

Boff, Leonardo (2000): Ethik für eine neue Welt. Düsseldorf.

Bogner, Alexander / Littig, Beata/ Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen.

Bogner, Alexander / Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner / Littig / Menz (2002), S. 33-70.

Bohm, David(2002): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart.

Bollnow, Otto Friedrich (1965): Begegnung und Bildung. In: Guardini / Bollnow (1965), S. 25-52.

Bolscho, Dietmar (2005): Transkulturalität - ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta (2005), S. 29-38.

Borelli, Michele (Hrsg.) (1986): Interkulturelle Pädagogik. Positionen - Kontroversen - Perspektiven. Interkulturelle Erziehung in Theorie und Praxis, Nr. 4. Baltmannsweiler.

Bortz, Jürgen / Döring Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.

Bosnjak, Michael / Batinic, Bernad (1999): Determinanten der Teilnahmebereitschaft an internet-basierten Fragebogenuntersuchungen am Beispiel E-Mail. In: Batinic u.a. (1999), S. 145-157.

Botkin, James W. / Elmandjra, Mahdi / Malitza, Mircea (1979): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Bericht für die achtziger Jahre. Hrsg. und eingeleitet von Aurelio Peccei. München.

Böttger, Gottfried / Frech, Siegfried (Hrsg.) (1996): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts..

Breinig, Helmbrecht (2006): Transkulturalität und Transdifferenz: Indianische Subjektkonstruktionen. In: Göhlich u.a. (2006a), S. 69-82.

Brezinka, Wolfgang (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München.

Ders. (1993): Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. 3., verbesserte und erweiterte Auflage. München u. Basel.

Brilling, Oskar / Kleber, Eduard W. (Hrsg.) (1999): Hand-Wörterbuch Umweltbildung. Baltmannsweiler.

Brinkmann, C. / Deeke, A / Völkel, B. (1995): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 191. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg.

Broder, Henryk, M. (2006): Dialog? Nein, danke!
<http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518.druck-403133.00.html> In:
<http://www.spiegel.de>. Rev. 2006-02-25/ Zit. 2007-10-19.

Brühl, Dieter (1999): Das dialogische Prinzip bei Paulo Freire. In: Dabisch 1999, S. 11-16.

Brumlik, Micha (2006): Jenseits des Eigenen und des Fremden. In: Göhlich u.a. (2006a), S. 57-68.

Brunnengräber, Achim / Klein, Ansgar / Walk, Heike (Hrsg.) (2005): NGOs im Prozess der Globalisierung. Mächtige Zwerge - umstrittene Riesen. Schriftenreihe, Band 400. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Buber, Martin (2002): Das dialogische Prinzip. 9. Auflage. Erstausgabe 1962. Gütersloh.

Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel? - unterwegs zu "globalem Lernen". Frankfurt a. M.

Ders. (1997): Ist beschränkt, wer sich beschränkt? In: Noormann / Lang-Wojtasik (1997), S. 147-156.

Ders. (2000a): Spuren - zur paradigmatischen Anschlussfähigkeit globalen Lernens. In: Overwien (2000a), S. 303-314.

Ders. (2000b): Globalisierung und Umgang mit Komplexität - ein szenisches Arrangement. In: Scheunpflug / Hirsch (2000), S. 65-77.

Ders. (2006): Transkulturalität - Rückfragen aus Westafrika. In: ZEP, 29. Jg., 4/2006, S. 30-32.

Bühler, Hans / Datta Asit (1998): Global - total - fatal. In: ZEP, 21. Jg. 3/1998, S. 2-7.

Bühner, Kurt Matthias (2003): Globales Lernen. Konzeptionelle Überlegungen für das Engagement der Schulberatungsstellen "Eine Welt". Wettenberg.

Butterwege, Christoph / Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen.

Câmara dos Deputados (2000): Plano Nacional de Educação. Aprovado pela Lei nº 10.172/2001. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> <http://portal.mec.gov.br>. Zit. 2004-09-12.

Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda / Ferraro Júnior, Luiz Antônio (2002): Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa Comunidade Ativa). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302002008100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. In: Educação & Sociedade [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso. Vol.23, 81/2002. Zit. 2006-10-25.

Christoffer, Herwart (1985): Der Mensch lernt nicht nur mit dem Kopf! - Die Bedeutung kreativer und sinnlicher Erfahrungen in der entwicklungsbezogenen Bildung. In: Spengler (1985a), S. 6-10.

Costa, Sérgio (2004): Kulturelle, soziale und wirtschaftliche Inklusion: Deutschland und Brasilien im Vergleich. Stuttgart, Dialog der Zivilgesellschaften: Brasilien-Deutschland, Juni 2004. http://www.daad.de/dt-br/vortrag_dr_sergio_costa.pdf. Zit. 2006-01-10.

Costa, Marília Dircia da / Auditor, Markus (2000): Massenarmut und kultureller Kahlschlag. Die Lage in der Sertão-Region Cariri. In: Brasilien Nachrichten, 22. Jg., Heft 122, S. 32-37.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2007): Sachstand: Brasilien. http://www.daad.de/de/download/laenderinfos/DAAD_in_Brasilien.pdf. Zit. 2008-05-06.

Dabisch, Joachim (Hrsg.) (1999): Dialogische Erziehung bei Paulo Freire. Freire-Jahrbuch 1. Oldenburg.

Ders. (Hrsg.) (2003): Friede und Gerechtigkeit - Für eine Friedenspolitik im Dialog. Freire-Jahrbuch 5. Oldenburg.

Datta, Asit (1985): Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in Schulen - Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Erkenntnissen. In: Spengler (1985a), S. 84-90.

Ders. (1994a): Das Leiden der Beforschten an den Forschern. In: ZEP, 17. Jg. 3/1994, S. 34-36.

Ders. (1994b): Für das Überleben der Menschheit: Erziehung zur Bescheidenheit. Pädagogische Aspekte des Konzeptes "Global denken - lokal handeln". In: Schade (1994), S. 143-156.

Ders. (1998): Bilder der Welt - Welt der Bilder. Anmerkungen zur Globalisierung der Nachrichten. In: ZEP, 21. Jg., 4/1998, S. 30-33.

Ders. (2001): Globalisierung und Globales Lernen. Eine Sicht des Südens. In: 21 - Das Leben gestalten lernen. Nr. 3/2001, S. 63-65.

Ders. (Hrsg.) (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a. M.

Ders. (2006): Bringt E-Learning uns weiter? Anmerkungen zum UNESCO-Bericht 'Towards Knowledge Societies'. In: ZEP, 29. Jg., 3/2006, S. 29-30.

Datta, Asit / Lang-Wojtask, Gregor (Hrsg.) (2002): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt a.M.

Dauber, Heinrich (1997): Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn.

Ders. (1998a): 'kids are kids, wherever they are...' In: Dauber u.a. (1998), S. 25-62.

Ders. (1998b): Bildungsforschung mit der Dritten Welt? oder: action research and educational leadership. In: Dauber u.a. (1998), S. 387-399.

Dauber, Heinrich u.a. (Hrsg.) (1998): Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991-1996. Frankfurt a. M.

Davidson, Donald (1993): Dialektik und Dialog. Rede von Donald Davidson anlässlich des Hegel-Preises 1992. Frankfurt a. M.

Decker, Claudia / Mildner, Stormy (2005): Die neue Macht der Entwicklungsländer. Globale Ambitionen - regionale Verantwortung. In: IP - Internationale Politik, 60. Jg. 3/2005, S. 17-25.

- Deeke, Axel (1995):** Experteninterviews - eine methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In: Brinkmann u.a. (1995), S. 7-22.
- Deutscher, Eckhard (1995):** Welche bewussten oder unbewussten Normen des Nordens prägen die Nord-Süd-Beziehungen? Ergebnisse einer Arbeitstagung der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE). Bonn.
- Dezalay, Yves / Garth, Bryant (2005):** Kaderschmieden der Entwicklungspolitik. Eliteuniversitäten, NGOs und Chefbanker. In: Le Monde diplomatique, deutsche Ausgabe, 11. Jg., 6/2005, S. 23.
- Dias, Patrick V. (1991):** Grenzen des idealtypischen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft im Rahmen internationaler Machtstrukturen und Kulturvielfalt. In: Nestvogel (1991), S. 31-54.
- Dickopp, Karl-Heinz (1986):** Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung - Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: Borelli (1986), S. 37-48.
- Dillman, Don A. (2000):** Mail and Internet Surveys. The Tailored Design Method. New York u.a.
- Döring, Nicola (1999):** Sozialpsychologie des Internets. Die Bedeutung des Internets für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen.
- Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer (DSE) (1961):** Asien und Afrika in der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen. Bericht einer Tagung vom 11. Bis 14. Oktober 1961. Berlin.
- Dürste, Hartmut / Fenner, Manfred / Hinzen, Heribert (2003):** Entwicklungspolitische Bildung - Globales Lernen und interkulturelle Erwachsenenbildung. In: IIZ / DVV (2003), S. 7-16.
- Eckerth, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.) (2003):** Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.
- Ehlich, Konrad (1981):** Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder / Steger (1981), S. 334-369.
- Enzensberger, Hans Magnus (1964):** Einzelheiten I. Bewusstseins-Industrie. Frankfurt a. M.
- Europäisches Zentrum für Friedensstudien u.a. (Hrsg.) (1997):** Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im Unesco-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. Stadtschlaining.
- Faschingeder, Gerald (2006):** "Stell dir vor, es ist Kultur, und keiner geht hin!". Kultur und Entwicklung als Ignoranzverhältnis im Horizont der Transkulturalität. In: ZEP, 29. Jg., 4/2006, S. 14-18.
- Feldbaum, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.) (2001):** Neues Lernen für globale Solidarität. Bund der Deutschen Katholischen Jugend. Düsseldorf.
- Ferreira, Naura Syria Carapeto (2004):** Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. In: Educação & Sociedade [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso. Vol.25, 89/2004. Zit. 2006-10-25.
- Flehsig, Karl-Heinz (1983):** Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Theoretische und methodologische Grundlagen. Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung. Zentrum für didaktische Studien e.V. Göttingen.
- Ders. (1985):** Die Sicherung didaktischer Vielfalt als Aufgabe einer interkulturellen Didaktik. In:

Wulf (1985), S. 27-36.

Ders. (1992): Vielfalt und transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft, Weinheim und Basel 1992, S. 351-360.

Ders. (1996a): Globales Lernen. (Vortrag zum "Studium Generale" vom 07.02.1995 in der Aula der Universität Göttingen). In: Lange (1996), S. 209-228.

Ders. (1996b): Pädagogische Konzepte für Globales Lernen. Informationsgesellschaft und neue Medien als Herausforderung an die politische Bildung. <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps8-96.htm>. Zit. 2005-06-25.

Ders. (2000a): Transkulturelles Lernen. Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>. Zit. 2007-11-08.

Ders. (2000b): Interkulturelles und kulturelles Lernen. In: Hamburger / Kolbe / Tippelt (2000), S. 176-190.

Ders. (2001): Beiträge zum Interkulturellen Training. Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. Göttingen.

Ders. (2002): Kulturelle Identität als Lernproblem. In: Wulf / Merkel (2002), S. 64-73.

Flechsigt, Karl-Heinz / Burfeind, Heidrun / Schmidt, Wolfgang (1978): Erstfassung eines Katalogs didaktischer Modelle. Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung. Zentrum für didaktische Studien e.V. Göttingen.

Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.

Ders. (2004a): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.

Ders. (2004b): Zur Qualität qualitativer Forschung - Diskurse und Ansätze. In: Kuckartz / Grunenberg / Lauterbach (2004), S. 43-63.

Forghani-Arani, Neda (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Forum Politische Bildung (2005), S. 5-10.

Fornet-Betancourt, Raúl (Hrsg.) (2005): Neue Kolonialismen in den Nord-Süd-Beziehungen. Das X. Internationale Seminar des Dialogprogramms Nord-Süd im März 2004 in Sevilla. Denktraditionen im Dialog, 22. Frankfurt a. M.

Ders. (Hrsg.) (2006): Neue Formen der Solidarität zwischen Nord und Süd: Gerechtigkeit universalisieren. Dokumentation des XI. Internationalen Seminars des Dialogprogramms Nord-Süd. Denktraditionen im Dialog, 26. Frankfurt a. M.

Ders. (2007): Interkulturalität in der Auseinandersetzung. Denktraditionen im Dialog, 27. Frankfurt a. M.

Foroutan, Naika (2006): Kulturdialoge in der politischen Anwendung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 28-29/2006, S. 17-25.

Forum Politische Bildung (2005): Globales Lernen - Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung Nr. 23. Innsbruck.

Forum Schule für eine Welt (1988): Lernziele für eine Welt. Ein Lernzielkatalog für Mitglieder von Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen, Erziehungsbehörden, Schulinspektoren, Lehrerbildner, Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer. 2. Überarbeitete Auflage.

Erstauflage 1985. Zürich.

Fountain, Susan (1996): Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Braunschweig.

Freire, Paulo(1974): Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog. Wuppertal. Originalausgabe 1970: Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro.

Ders. (1991): Schule und Entwicklung. In: WUS (1991), S. 45-50.

Ders. (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Dt. Erstauflage 1973. Reinbek.

Ders. (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Herausgegeben von Peter Schreiner, Norbert Mette, Dirk Oesselmann, Dieter Kinkelbu. Münster. Originalausgabe 1996.

Freise, Josef(1982): Interkulturelles Lernen in Begegnungen - eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung? Saarbrücken.

Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.

Friedrichs, Jürgen (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Erstauflage 1973. Opladen.

Fries, Thomas (1993): Dialog der Aufklärung. Shaftesbury, Rousseau, Solger. Tübingen.

Fritz, Gerd / Hundsnurscher, Franz (Hrsg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen.

Fues, Thomas / Hippler Jochen (Hrsg.) (2003): Globale Politik. Entwicklung und Frieden in der Weltgesellschaft. Festschrift für Franz Nuscheler. Eine Welt. Texte der Stiftung Entwicklung und Frieden, Sonderband. Bonn.

Führung, Gisela (1996): Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik. Münster.

Dies. (1997): Fremdes Wahrnehmen - Eigenes Entdecken. In: ZEP, 20. Jg., 1/1997, S. 8-12.

Dies. (1998): Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Deutscher Entwicklungsdienst. Berlin.

Dies. (2001): Lernen voneinander. Möglichkeiten und Grenzen von Schulpartnerschaften. In: 21 - Das Leben gestalten lernen. Nr. 3/2001, S. 50-52.

Führung, Gisela / Burdorf-Schulz, Jutta (Hrsg.) (2000): Globales Lernen und Schulentwicklung: Reader zur Fachtagung im November 1999 in Berlin-Lichterfelde. Materialien und Berichte 16. Comenius-Institut. Münster.

Führung, Gisela / Giesche, Dorothea (2000): Vom Süden Lernen. Ein Interview mit Dorothea Giesche vom INKOTA-Netzwerk, Berlin. In: ZEP, 23. Jg., 3/2000, S. 29-33.

Funke, Birgit / Schnabel, Ulrich (1993): Kommt ihr mit der Lösung oder seid ihr Teil des Problems? Erfahrungen mit Projekttourismus in Indien. In: Häusler u.a. (1993), S. 355-378.

Fuoss, Simone (1998): "Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden". Blitzlichter von der WORLDDIDAC 1998 in Basel. In: ZEP, 21. Jg. 3/1998, S. 27-31.

- Gadamer, Hans-Georg (2001):** Wege zu Plato. Stuttgart.
- Gadotti, Moacir (1999):** Cidadania planetária. Pontos para reflexão. Cadernos de Ecopedagogia, 2. IPF - Instituto Paulo Freire. São Paulo.
- Gadotti, Moacir (2000):** Perspectivas atuais da educação. <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. In: São Paulo em Perspectivas [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-8839&lng=pt&nrm=iso. Vol.14, 2/2000. Zit. 2006-10-25.
- Galeano, Eduardo (1991):** Die Offenen Adern Lateinamerikas. Die Geschichte eines Kontinents. 7. Auflage. Wuppertal.
- Geiger, Wolfgang (1989):** Schule und Dritte Welt. In: Nohlen (1989), S. 585-590.
- Geisz, Martin (2002):** Kaleidoskop: Globales Lernen. In: Geisz / Melcher (2002), S. 143-159.
- Geisz, Martin / Melcher, Nina (Red.) (2002):** Praxisbuch globales Lernen. Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit. Hrsg.: Solidarisch Leben Lernen e.V. Frankfurt a.M.
- Gemeinsam für Lateinamerika (2006):** Enlazando Alternativas 2. Aufruf nach Wien 10.-13.Mai 2006. <http://www.alternativas.at/indexdeutsch.htm> www.alternativas.at Rev. 2006-02-26/ Zit. 2007-10.19.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2004):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.
- Gogolin, Ingrid / Helmchen, Jürgen / Lutz Helma / Schmidt, Gerlind (Hrsg.) (2003):** Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2006):** Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills.
- Göhlich, Michael (2006):** Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: ZEP, 29. Jg., 4/2006, S. 2-7.
- Göhlich, Michael u.a. (Hrsg.) (2006a):** Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München.
- Dies. (2006b):** Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In: Göhlich u.a. (2006a), S. 7-29.
- Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira / Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e (2003):** Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a09v29n1.pdf>. In: Educação e Pesquisa [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&lng=pt&nrm=iso. Vol.29, 1/2003. Zit. 2006-10-25.
- Görgens, Sigrid / Scheunpflug, Annette / Stojanov, Krassimir (Hrsg.) (2001):** Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung: die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt a. M.
- Gosewinkel, Dieter / Rucht, Dieter / Daele, Wolfgang van den / Kocka, Jürgen (Hrsg.) (2004):** Zivilgesellschaft - national und transnational. WZB Jahrbuch 2003. Berlin.

- Graf, Peter (Hrsg.) (2003):** Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts. Göttingen.
- Graf-Zumsteg, Christian (1995):** Die Rolle der Bildung in der einen Welt. In: Marcus / Schulze-Vogel / Schulze (1995), S. 17-27.
- Gratius, Susanne (2004):** Die Außenpolitik der Regierung Lula. Brasiliens Aufstieg von einer diskreten Regional- zu einer kooperativen Führungsmacht. SWP-Studie. Stiftung Wissenschaft und Politik. http://www.swp-berlin.org/common/get_document.php?id=789. Zit. 2005-03-17.
- Griese, Hartmut M. (1981):** Ausländerpädagogik - Pädagogisierung eines gesellschaftlichen Problems? In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 128. Jg., Heft September 1981, S. 207-209.
- Ders. (Hrsg.) (1984a):** Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen.
- Ders. (1984b):** Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In: Griese (1984a), S. 43-58.
- Ders. (1996a):** Stigma und die Konstruktion des Fremden. Mikrosoziologisch-konstruktivistische Theorieperspektiven. In: Griese / Lang-Wojtasik (1996), S. 32-55.
- Ders. (1996b):** Synopse und Schlussfolgerung. In: Strobl / Böttger (1996), S. 195-215.
- Ders. (2002):** Kritik an der 'Interkulturellen Pädagogik'. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster.
- Ders. (2003):** Das E-Mail-Experten-Interview - "aus der Not geboren" und mit Vor- und Nachteilen versehen. Beitrag für AG Methoden - Bielefeld 2003. Hannover/Bielefeld.
- Ders. (2005):** Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? In: Datta (2005), S. 11-28.
- Ders. (1981):** "Meine Kultur mache ich selbst". Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. In: ZEP, 29. Jg., 4/2006, S. 19-23.
- Ders. (2007):** Methodologische Konsequenzen: Kriterien und Standards interkultureller Forschung. In: Griese / Schulte / Sievers (2007), S. 183-188.
- Griese, Hartmut M. / Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (1996):** Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung. Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover, herausgegeben von Manfred Bönsch und Lothar Schäffner. Universität Hannover Hannover.
- Griese, Hartmut M. / Schulte Rainer / Sievers, Isabel (2007):** "Wir denken deutsch und fühlen türkisch" Sozio-kulturelle Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund Deutsch. Bildung, Migration, Nachhaltige Entwicklung, 2.. Unter Mitarbeit von Mehmet Canbulat, Emel und Gürcan Ültanir. Frankfurt a. M.
- Grosso, Luis Antonio (2005):** Transculturização e novas utopias. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-64452005000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. In: Lua Nova [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-6445&lng=pt&nrm=iso. 64/2005. Zit. 2006-10-25.
- Guardini, Romano / Bollnow, Otto Friedrich (1965):** Begegnung und Bildung. Würzburg.
- Habermas, Jürgen (1991):** Staatsbürgerschaft und nationale Identität. Überlegungen zur europäischen Zukunft. St. Gallen.

- Habermas, Jürgen (1993):** Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor (1993), S. 147-196.
- Häder, Michael / Häder Sabine (Hrsg.) (2000):** Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen. Wiesbaden.
- Hahn, Karola / Lanzendorf, Ute (Hrsg.) (2005):** Wegweiser Globalisierung - Hochschulektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote. Werkstattberichte, 62. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kassel. Kassel.
- Hallitzky, Maria (2005):** Globales Lernen. In: Hallitzky / Mohrs (2005), S. 69-132.
- Hallitzky, Maria / Mohrs, Thomas (2005):** Globales Lernen. Grundlagen der Schulpädagogik, 52. Hohengehren.
- Hamburger, Franz / Kolbe, Fritz-Ulrich / Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2000):** Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt a. M.
- Hartkemeyer, Martina / Hartkemeyer, Johannes F. / Freeman Dorothy, Lynn (1998):** Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart.
- Häusler, Nicole u.a. (Hrsg.) (1993):** Unterwegs in Sachen Reisen. Tourismusprojekte und Projekttourismus in Afrika, Asien und Lateinamerika. ASA Studien 26. Saarbrücken.
- Hees, Wolfgang (Hrsg.) (1994):** A esperança é a ultima que morre - Die Hoffnung stirbt als Letzte. Handbuch brasilianischer Wirklichkeit. Brasilieninitiative Freiburg e.V. und Kooperation Brasilien e.V. (KoBra). Freiburg i. Br.
- Heit, Helmut (2006):** Politischer Diskurs und dialogische Philosophie bei Jürgen Habermas. In: Meyer (2006a), S. 225-236.
- Herz, Otto / Seybold, Hansjörg / Strobl, Gottfried (Hrsg.) (2001):** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen.
- Hildebrandt, Matthias (2005):** Von der Transkulturalität zur Transdifferenz. In: Allolio-Näcke / Kalscheuer / Manzeschke (2005), S. 342-352.
- Hitzler, Ronald / Honer, Anne / Maeder, Christoph (1994):** Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen.
- Hopf, Christel (1996):** Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. In: Strobl/Böttger (1996), S. 9-21.
- Horster, Detlef (1994):** Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen.
- Hug, Wolfgang (1961):** Die Behandlung der Entwicklungsländer in Unterricht und Lehrerbildung. In: DSE (1961), S. 9-10.
- Hundsnurscher, Franz (1994):** Dialog-Typologie. In: Fritz / Hundsnurscher (1994), S. 203-238.
- Hurrelmann, Klaus (1994):** Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Neuausgabe. Weinheim, München.
- Ianni, Octavio (1996):** Globalização e Transculturação. In: Revista de ciências humanas. Vol. 14, Nr. 20, S. 139-170.

- Ianni, Octavio (2001):** A sociedade global. 9. Edição. Rio de Janeiro.
- Iben, Gerd (2002):** Dialogisches im Universitätsalltag. In: Warzecha (2002a), S. 261-269.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2000):** Censo Demográfico. <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=4&z=t&o=4&u1=1&u2=1&u3=1&u4=1&u5=1&u6=1>. Zit. 2008-05-14.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2007a):** Contagem da População 2007 e Estimativas da População 2007. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/populacao_ufs_05102007.pdf. Zit. 2008-05-05.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2007b):** Síntese de Indicadores Sociais 2007. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n° 21. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2007/indic_sociais2007.pdf. Zit. 2008-05-06.
- Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. Bonn (IIZ/DVV) (2003):** Neue Ansätze in der entwicklungspolitischen Bildung - Globales und interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung. Globales Lernen in der Volkshochschule. Materialien 50. Bearb.: Hartmut Dürste, Manfred Fenner und Heike Pilk. Red. Heike Pilk. Bonn.
- Jacques, Francis (1986):** Über den Dialog. Eine logische Untersuchung. Berlin. Originalausgabe 1979: Dialogiques. Paris.
- Jakob, Marita / Siebert, Horst (1990):** Das Nord-Süd-Thema in der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe des "Lernbereichs Dritte Welt" des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover (Hrsg.: Asit Datta). Hannover.
- Jantzen, Wolfgang (2002):** Dialog und symbolisches Kapital über verborgene Voraussetzungen der Anerkennung. In: Warzecha (2002a), S. 21-37.
- Jungmann, Walter (1995):** Kulturbegegnung als Herausforderung der Pädagogik. Studie zur Bestimmung der problemstrukturierenden Prämissen und des kategorialen Bezugsrahmens einer Interkulturellen Pädagogik. Münster.
- Hildebrandt, Matthias (2005):** Einleitung. In: Allolio-Näcke / Kalscheuer / Manzeschke (2005), S. 289-292.
- Kammerl, Rudolf / Lang-Wojtasik, Gregor (2006):** Globales Lernen und Neue Medien. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements. In: ZEP, 29. Jg., 3/2006, S. 2-6.
- Karsch, Thomas (1997):** Kollektives Handeln der Armen als Voraussetzung für Entwicklung. Frankfurt a. M.
- Kelle, Udo (1996):** Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl / Böttger (1996), S. 23-47.
- Kemper, Herwart (1990):** Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates. Weinheim und München.
- Kern, Kristine (2003):** Globale Governance durch transnationale Netzwerkorganisationen. Möglichkeiten und Grenzen zivilgesellschaftlicher Selbstorganisation. In: Gosewinkel / Rucht / Daele / Kocka (2003), S. 285-307.

Kessler, Hans (Hrsg.) (1996): Ökologisches Weltethos im Dialog der Kulturen und Religionen. Darmstadt.

Kiel, Ewald (1996): Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. Vortrag in Soest, 1996. <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps3-96.htm>. Zit. 2007-11-28.

Kirsch, Anke (2000): Delphi via Internet: Eine Expertenbefragung zu Trauma und Trauma(re-)konstruktion. In: Häder / Häder (2000), S. 217-234.

Kleining, Gerhard (1995a): Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg-Harvestehude.

Ders. (1995b): Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Band 1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim.

Klemm, Ulrich (2005): Lernen für die Eine Welt. Globalisierung, Regionalisierung, Bürgergesellschaft. Orientierungen und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. Materialien der AG SPAK, M 177. Neu-Ulm.

Klinkhammer, Gritt (2003): Transkulturelle Pädagogik und Begegnung mit Religionen: Berührungspunkte und Konfliktfelder. In: IZA 2003/3-4, S. 102-106.

Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. <http://www.kmk.org/aktuell/070614-globale-entwicklung.pdf>. Zit. 2007-07-13.

Kooperation Brasilien e.V. (KoBra) (2003): 1 Jahr Lula ... A luta continua! Um ano de governo Lula ... A luta continua! Brasiliertagung vom 12.12.-14.12.2003 in Gelnhausen. Freiburg i. Br.

Kock, Renate (2005): Unterricht und Erziehung in einer globalen Bürgergesellschaft. Anpassung - Widerstand - Ichstärkung. Frankfurt a. M.

Kohlhepp, Gerd (Hrsg.) (2003a): Brasilien. Entwicklungsland oder tropische Großmacht des 21. Jahrhunderts? Tübingen.

Ders. (2003b): Brasilien - Schwellenland und wirtschaftliche Führungsmacht in Lateinamerika. In: Kohlhepp (2003a), S. 13-55.

König, Werner (1994): dtv-Atlas Deutsche Sprache. 10., überarbeitete Auflage. München.

Kößler, Reinhart (2000): Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft - aus handlungstheoretischer Perspektive. In: Scheunpflug / Hirsch (2000), S. 17-26.

Kößler, Reinhart / Melber, Henning (2002): Globale Solidarität? Eine Streitschrift. Frankfurt a. M.

Krause, Silvana (2006): Brasilien nach den Wahlen 2006. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 51-52/2006, S. 25-31.

Kuckartz, Udo / Grunenberg, Heiko / Lauterbach, Andreas (2004): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden.

Küng, Hans (1990): Projekt Weltethos. München.

- Küster, Lutz (2003):** Der Gegensatz 'Transkulturalität' und 'Interkulturalität' aus Sicht der deutschen Erziehungswissenschaft - Anschlussmöglichkeit für die Fremdsprachendidaktik? In: Eckerth / Wendt (2003), S. 41-52.
- Lange, Dietz (Hrsg.) (1996):** Religionen - Fundamentalismus - Politik. Vorträge im Rahmen des Studium generale der Georg-August-Universität Göttingen im Wintersemester 1994/95. Frankfurt a. M.
- Langthaler, Margarita / Lichtblau, Pia (2006):** Einleitung: Bildung und Entwicklung. In: Journal für Entwicklungspolitik (JEP), 22 Jg., 4/2006, S. 4-26.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2001):** Bildung für alle! Bildung für alle? Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Münster.
- Ders. (2003):** Concepts of global learning - the german debate. In: The Development Education Journal, Vol. 10, 1/2003, S. 25-27
- Lang-Wojtasik, Gregor / Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.) (2003):** Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. Frankfurt a. M.
- Lang-Wojtasik, Gregor / Scheunpflug, Annette (2005):** Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP, 28. Jg., 2/2005, S. 2-7.
- Lanzendorf, Ute (2005):** Brasilien. In: Hahn / Lanzendorf (2005), S. 293-313.
- Latour, Bruno (1995):** Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin.
- Lenhart, Volker (2000):** Bildung in der Weltgesellschaft. In: Scheunpflug / Hirsch (2000), S. 47-64.
- Lin, Susanne (1999):** Stichwort "Globales Lernen". In: Brillling / Kleber (1999), S. 130-131.
- Lohrenscheit, Claudia (2002):** Zum Zusammenhang von Menschenrechten und Bildung. In: ZEP, 25. Jg., 4/2002, S. 2-5.
- Lohrenscheit, Claudia (2004):** Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Frankfurt a. M.
- Luger, Kurt / Renger Rudi (Hrsg.) (1994):** Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Neue Aspekte in Kunst- und Kommunikationswissenschaft. Wien.
- Marcus, Inge Rurh / Schluz-Vogel, Trudi / Schulze, Heinz. (1995):** Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven. Materialien der AG SPAK. Arbeitsgemeinschaft Sozialpolitischer Arbeitskreise. München.
- Maués, Olgaíses Cabral (2003):** Reformas internacionais da educação e formação de professores. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. In: Cadernos de Pesquisa [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso. 118/2003. Zit. 2006-10-25.
- Mayring, Philipp (2002):** Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.
- Ders. (2003):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim.
- Meadows, Dennis u.a. (1972):** Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.

Ministério da Educação e Cultura (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2003): Mapa do Analfabetismo no Brasil. <http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/analfabetismo2003/Analfabetismo.zip>. Zit. 2003-06-11.

Mecheril, Paul / Seuwka, Louis Henri (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: ZEP, 29. Jg., 4/2006, S. 8-13.

Meinefeld, Werner (1995): Realität und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung. Opladen.

Menzel, Ulrich (1992): Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt a. M.

Ders. (2002): Das Ende der einen Welt und Lehren für die Entwicklungspolitik. In: ZEP, 25 Jg., 3/2002, S. 6-12.

Mergner, Gottfried (2002): Paulo Freire: Zur Vernunft der Solidarität. In: Nitsch u.a. (2002), S. 100-108.

Messner, Dirk / Nuscheler, Franz (1996a): Weltkonferenzen und Weltberichte. Ein Wegweiser durch die internationale Diskussion. Institut für Entwicklung und Frieden (INEF). Bonn.

Dies. (1996b): Die Weltkonferenzen der 90er Jahre. Eine "Gipfelei" ohne neue Perspektiven? In: Messner / Nuscheler (1996a), S. 160-169.

Meueler, Erhard (2004): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Rückblick in ideologiekritischer Absicht. In: Entwicklungspolitik 5/6 2004.

Meuser, Michael / Nagel Ulrike (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler u.a. (1994), S. 180-192.

Dies. (1997): Das Experteninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser u.a. (1997), S. 481-491.

Dies. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner / Littig / Menz (2002), S. 71-93.

Meyer, Martin F. (Hrsg.) (2006a): Zur Geschichte des Dialogs. Philosophische Positionen von Sokrates bis Habermas. Darmstadt.

Ders. (2006b): Form und Inhalt des platonischen Dialogs. In: Meyer (2006a), S. 27-39.

Mohrs, Thomas (2001): Interkulturalität als Anpassung? In: Görgens / Scheunpflug/ Stojanov (2001), S. 78-96.

Ders. (2005): "Die Welt ist meine Welt" - Philosophische Grundlagen des Globalen Lernens: "Kultur", "kollektive Identität" und das Problem des (interkulturellen) "Verstehens". In: Hallitzky / Mohrs (2005), S. 3-66.

Moreira, Antonio Flavio Barbosa (2002): Currículo, diferença cultural e diálogo. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>. In: Educação Sociedade [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso. Vol.23, 79/2003. Zit. 2006-10-25.

Morin, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg.

Münzinger, Wolfgang / Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1995): Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Die Deutsche Schule: Beiheft 3. Weinheim und München.

Nassehi, Armin (2006): Dialog der Kulturen - wer spricht? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 28-29/2006, S. 33-38.

Nestvogel, Renate (Hrsg.) (1991): Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz? Frankfurt a. M.

Dies. (2000): Sozialisation unter Bedingungen von Globalisierung. In: Scheunpflug / Hirsch (2000), S. 169-194.

Dies. (2002): Zum Verhältnis von "interkulturellem Lernen, "globalem Lernen" und "Bildung für nachhaltige Entwicklung". In: Wulf / Merkel (2002), S. 31-44.

Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. Opladen.

Nohlen, Dieter (Hrsg.) (1989): Lexikon Dritte Welt. Reinbek.

Independent Commission on International Development Issues (1980): Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer. Bericht der Nord-Süd-Kommission. Köln.

Novy, Andreas (2002): Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderung in der Einen Welt. Wien.

Nuscheler, Franz (1999): Warum brauchen wir Entwicklungstheorien? In: Thiel (2001), S. 389-399.

Obrecht, Andreas J. (Hrsg.) (2004a): Wozu forschen? Wozu entwickeln? Möglichkeiten und Grenzen der soziologischen Forschung für eine partizipative Entwicklungszusammenarbeit. Frankfurt a. M.

Ders. (2004b): Zur Systematik der sozio-kulturellen Transformationsforschung. In: Obrecht (2004a), S. 15-97.

Oesselmann, Dirk(2001): An der Grenze zur Hoffnung. Erfahrungen von Ökumene im Norden Brasiliens. In: ZEP, 24. Jg., 3/2001, S. 6-8.

Ders. (2007): Globales Lernen an Evangelischen Fachhochschulen. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für soziale Arbeit, 32. Jg., 6/2007, S. 44-52.

Opitz, Kurt (1969): Erziehung als Entwicklung. Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947 (1969), S. 211-222.

Ortiz, Fernando (1995): Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar. Durham and London.

Ortiz, Fernando (2002): Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación. Edición de Enrico Mario Santini. 1. Ausgabe 1940. Madrid.

Ostertag, Margit (2001): Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Opladen.

Overwien, Bernd (Hrsg.) (2000a): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu

Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.

Overwien, Bernd (Hrsg.) (2000b): Befreiungspädagogik und informelles Lernen – eine Verbindung für globales Lernen? In: Scheinpflug / Hirsch 2000, S. 137-155.

Padberg, Rudolf (1965): Der Mensch als Partner im bildenden Dialog. In: Padberg / Pöggeler / Leirman (1965), S. 9-40.

Padberg, Rudolf / Pöggeler, Franz / Leirman, Walter (1965): Bildung als Dialog. Osnabrück.

Paiva, Vanilda (1999): Grundschulen in Brasilien. Von der Volksschule der Weissen zur Volksschule der Kulturen. In: Aithal u.a. (1999), S. 305-313.

Picht, Georg (1969): Mut zur Utopie. Die großen Zukunftsaufgaben. Zwölf Vorträge. München.

Pleger, Wolfgang, H. (2006): Sokrates und der Beginn des philosophischen Dialogs. In: Meyer (2006a), S. 15-26.

Poenicke, Anke (1999): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Eine Tagung in Bad Koll 13. Bis 15. November '98. In: ZEP, 22. Jg., 1/1999, S. 27-28.

Pöggeler, Franz (1965): Methoden des Dialogs. In: Padberg / Pöggeler / Leirman (1965), S. 41-63.

Pollock, David / Reken, Ruht van / Pflüger, Georg (2003): Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg.

Presidência da República (1996): Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Zit. 2004-09-12.

Rama, Ángel(1982): Transculturación narrativa en América Latina. México u.a.

Rathenow, Hanns-Fred (1993): Global Education - ein ganzheitlicher Beitrag zur politischen Bildung in reformpädagogischer Tradition. In: Rathenow / Richter 1993, S. 61-82.

Rathenow, Hanns-Fred 2000: Globales Lernen - global education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien 2000a, S. 328-341.

Rathenow, Hanns-Fred / Richter, Uwe (Hrsg.) (1993): Politische Bildung im Wandel. Opladen.

Rau, Johannes (2002): Chance, nicht Schicksal - die Globalisierung politisch gestalten. "Berliner Rede" von Bundespräsident Johannes Rau am 13. Mai 2002 im Museum für Kommunikation. <http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews/Berliner-Reden-12092/Berliner-Rede-2002.htm>. Zit. 2005-05-10.

Roth, Hans-Joachim (1991): Dialog und Bewusstsein - Überlegungen zum Menschenbild in der interkulturellen Pädagogik. In: Lernen in Deutschland 1/1991, S. 37-51.

Ders. (1994a): Dialog und Integration. Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Nr. 18. Baltmannsweiler.

Ders. (1994b): "Pädagogik zu Pferd" und "Pädagogik zu Fuß" - Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der interkulturellen Pädagogik. In: Roth (1994a), S. 84-107.

Roth, Roland (2005): Transnationale Demokratie. Beiträge, Möglichkeiten und Grenzen von NGOs. In: Brunnengräber / Klein / Walk (2005), S. 80-128.

Rouanet, Sérgio Paulo (1995): Die brasilianische Kultur im Zeitalter der Internationalisierung. In: Sevilla / Ribeiro (1995), S. 165-174.

Rucht, Dieter (2004): Kapitalismuskritik im Namen der globalisierungskritischen Zivilgesellschaft - alter Wein in neuen Schläuchen? In: Gosewinkel / Rucht / Daele / Kocka (2004), S. 411-434.

Runkehl, Jens / Sievers, Torsten (2001): Das Zitat im Internet. Ein Electronic Style Guide zum Publizieren, Bibliografieren und Zitieren. Hannover.

Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. Schriftenreihe Band 476. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Sandhaas, Bernd (1988): Interkulturelles lernen - Zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips interkultureller Begegnungen. In: International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education, Vol. 34, No. 4. (1988), pp. 415-438.

Santi, Enrico Mario (2002): Contrapunto y transculturación. In: Ortiz (2002), S. 25-104.

Santos, Tania Steren dos (2001): Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8576.pdf>. In: Sociologias [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-4522&lng=pt&nrm=iso. 6/2001. Zit. 2006-10-25.

Santos, Milton (2005): Por uma outra globalização. 12. Edição. Rio de Janeiro.

Schade, Kay Friedrich (Hrsg.) (1994): Global denken - lokal handeln. Theoretische, konzeptionelle und evaluierende Impulse. Pädagogik: Dritte Welt. Jahrbuch 1991/92. Frankfurt a. M.

Ders. (1999): Splitter und Einwüfe zum Globalen Lernen. In: Aithal u.a. (1999), S. 314-327.

Schatzman, Leonard / Strauss, Anselm (1973): Field Research. Strategies for a natural Sociology. Englewood Cliffs.

Scheunpflug, Annette (1997): Orientierungs- und Handlungsfähigkeit in der Weltgesellschaft - Dialog Lernen im Kontext der entwicklungspädagogischen Debatte. In: Treber / Burggraf / Neider (1997), S. 32-54.

Dies. (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien (2000a), S. 315-327.

Dies. (2001a): Bilanz von fünfzig Jahren entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. In: Feldbaum u.a. (2001), S. 10-21.

Dies. (2001b): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zu Globalem Lernen. In: Eine Welt. Beiträge zu Globalem Lernen. 1/2001, S. 22-28. Südwind-Agentur, Wien.

Scheunpflug, Annette / Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt a. M.

Scheunpflug, Annette / Schmidt Christine (2002): Auf den Spuren eines evolutionstheoretischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft und dessen Anregungen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Beyer (2002), S. 123-140.

Scheunpflug, Annette / Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Brot für die Welt. Stuttgart.

- Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (Hrsg.) (1993a):** Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Dokumentation des 2. Symposiums der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik vom 15.-17. Mai 1992 auf Burg Rieneck. Tübingen.
- Dies. (1993b):** Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug / Seitz (1993a), S 57-76.
- Dies. (1995a):** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der "Dritten Welt". Band 1: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt a. M.
- Dies. (1995b):** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der "Dritten Welt". Band 2: Schule und Lehrerbildung. Frankfurt a. M.
- Dies. (1995c):** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der "Dritten Welt". Band 3: Erwachsenenbildung und Jugendarbeit. Frankfurt a. M.
- Scheunpflug, Annette / Tremel, Alfred K. (Hrsg.) (1993):** Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen.
- Schmidt, Ulrich (Hrsg.) (1987a):** Kulturelle Identität und Universalität: interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip. Pädagogik: Dritte Welt. Jahrbuch 1986. Frankfurt a. M.
- Ders. (1987b):** Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: Schmidt (1987a), S. 115-152.
- Schmitt, Rudolf (Hrsg.) (1997):** Eine Welt in der Schule. Klasse 1-10. Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband. Frankfurt a. M..
- Schneider, Irmela / Thomsen, Christian W. (Hrsg.) (1997):** Hybridkultur. Medien, Netze, Künste. Köln.
- Schnurer, Jos (1993):** Lernmethoden aus anderen Kulturen. Lernen miteinander und voneinander? In: ZEP, 16. Jg., 1/1993, S. 9-15.
- Ders. (1995):** Interkulturelles Verstehen. Lernen für das Leben in der "Einen Welt". In: Münzinger / Klafki (1995), S. 60-74.
- Schöffthaler, Traugott (1983):** Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: Das Argument 25. Jg. 139/83, S. 333-347.
- Ders. (1984):** Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten . <http://links.jstor.org/sici?sici=0020-8566%281984%2930%3A1%3C11%3AMUTEZW%3E2.0.CO%3B2-H>. In: International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education. Vol. 30, No. 1. (1984), S. 11-24. Zit. 2007-06-06.
- Ders. (2000):** Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Die internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens. In: ZEP, 23. Jg., 3/2000, S. 19-23.
- Ders. (2001):** Erziehung zum Pluralismus statt Moralpredigten im Unterricht. In: Görgens / Scheunpflug / Stojanov (2001), S. 276- 290.
- Schönenborn, Jörg (2007):** ARD-DeutschlandTrend Dezember 2007. <http://www.tagesschau.de/inland/deutschlandtrend/deutschlandtrend60.html>. Rev. 2007-12-06/ Zit. 2008-02-26.

Schoof-Wetzig, Dieter (2001): Globales Lernen im Internet. Neue Chancen für internationale Kommunikation. In: 21 - Das Leben gestalten lernen. Nr. 3/2001, S. 52-53.

Schreiber, Jörg-Robert (1998): Zwischen Desorientierung und Qualitätssicherung. Globales Lernen im Gestaltungsprozess der Schule. In: ZEP, 21. Jg. 3/1998, S. 13-17.

Ders. (2000): Globales Lernen: Unterrichtsprinzip oder Lernfeld? Konzepte Globalen Lernens als pädagogische Antwort auf die Globalisierung. In: Führung / Burdorf-Schulz (2000), S. 38-44. Münster.

Ders. (2001): Globale Perspektive und neue Kommunikationsmedien. Elektronische Kommunikation und internationale Vernetzung. In: Herz / Seybold / Ströbl (2001), S. 175 - 180.

Schröck, Nikolaus (2003): Zwischen Wollen und Können. Vermittlungswünsche und Methodenprobleme im Globalen Lernen. In: ZEP, 26. Jg., 2/2003, S. 23-25.

Schröder, Peter / Steger, Hugo (1981): Dialogforschung. Sprache der Gegenwart, 54. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 1980. Düsseldorf.

Schwill, Jan / Tremel, Alfred K. (2001): Begegnung der Kulturen. Was kann die Interkulturelle Pädagogik von Otto Friedrich Bollnow Lernen? Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft 1. Hamburg.

Seitz, Klaus (1993): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion. In: Scheunpflug / Tremel (1993), S. 39-77.

Ders. (1996): Wider den Provinzialismus in der Pädagogik. Von der Schwierigkeit, entwicklungsbezogene und internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu verankern. In: Böttger / Frech (1996), S. 95-112.

Ders. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Paradigmenwechsel oder Mogelpackung? In: ZEP, 22. Jg., 2/1999, S. 32-35.

Ders. (2002a): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a. M.

Ders. (2002b): Zwischen Ignoranz und Mystifizierung. Anmerkungen zur Rezeption der Pädagogik des Südens und zur 'Internationalität' der Reformpädagogik. In: Datta / Lang-Wojtasik (2002), S. 271-287.

Ders. (2002c): Lernen für ein globales Zeitalter. Zur Neuorientierung der politischen Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Butterwege / Hentges (2002), S. 45-57.

Ders. (2003a): Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos. In: Lang-Wojtasik / Lohrenscheit (2003), S. 63-100.

Ders. (2003b): Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch? Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Kongress. In: Lang-Wojtasik / Lohrenscheit (2003), S. 243-261.

Ders. (2005): Verhängnisvolle Mythen. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt. In: Datta (2005), S. 51-68.

Selby, David (2000): Global Education as Transformative Education. In: ZEP, 23. Jg., 3/2000, S. 2-10.

Selby, David / Rathenow, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

Senghaas, Dieter (1999): Wider den entwicklungstheoretischen Gedächtnisschwund. Die Auswege aus der Armut sind bekannt. In: Thiel (2001), S. 350-354.

Ders. (2003): Interkulturelle Dialoge angesichts kultureller Globalisierung: Plädoyer für eine Reorientierung. In: Fues / Hippler (2003), S. 318-334.

Sevilla, Rafael / Ribeiro, Darcy (Hrsg.) (1995): Brasilien - Land der Zukunft? Länderseminar des Instituts für Wissenschaftliche Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern, Tübingen. Bad Honnef.

Siebert, Horst (1990): Interkulturelles Lernen - nur eine "Wärmemetapher"? In: Jakob / Siebert (1990), S. 6-13.

Ders. (1996): Der Beitrag des Konstruktivismus zur Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung. In: Griese / Lang-Wojtasik (1996), S. 8-31.

Ders. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismus-Diskussion für die Bildungspraxis. Neuwied.

Ders. (2004): Theorien für die Praxis. Bielefeld.

Ders. (2005): Interkulturelle Pädagogik - konstruktivistisch betrachtet. In: Datta (2005), S. 39-49.

Silva-Zürcher, Eliane / Zürcher, Alfons (Hg.) (1998): Perspektiven des Abbaus sozialer Gewalt in Deutschland und Brasilien. Ein interkultureller Dialog. Regensburg.

Soares, José Teodoro (1987): Política, Partidos e Constituição no Brasil. Fortaleza.

Sobral, Fernanda A. da Fonseca (2000): Educação para a competitividade ou para a cidadania social? <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf> In: São Paulo em Perspectivas [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-8839&lng=pt&nrm=iso. Vol.14, 1/2000. Zit. 2006-10-25.

Sommer, Jörg (1987): Dialogische Forschungsmethoden. München.

Souza Lima, Luiz Gonzaga de (1998): Die neue politische und soziale Software und ihre Konsequenzen für die brasilianische Gesellschaft. In: Silva-Zürcher / Zürcher (1998), S. 36-68.

Spengler, Elisabeth (1982): Dritte Welt und Entwicklungspolitik in der Erwachsenen- und außerschulischen Jugendbildung: eine vorläufige Bestandsaufnahme. Institut für Internationale Begegnungen, Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn-Bad Godesberg.

Spengler, Elisabeth (Hrsg.) (1985a): Welchen Weg geht die entwicklungsbezogene Bildung in Schulen? Comenius-Institut. Münster.

Dies. (1985b): Welchen Weg geht die entwicklungsbezogene Bildung in Schulen? Nachträgliche Gedanken zu einer Fachtagung für Lehrer und Lehrerfortbildner. In: Spengler (1985a), S. 1-5.

Stadler, Peter (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept. Saarbrücken.

Stiftung Entwicklung und Frieden (Hrsg.) (2001): Brücken in die Zukunft. Ein Manifest für den Dialog der Kulturen. Eine Initiative von Kofi Annan. Frankfurt a. M.

Sting, Stephan (2006): Migration, transkulturelle Räume und kollektive Identitäten. In: Göhlich u.a. (2006a), S. 45-55.

Stöger, Peter (2000): Wo liegt Afrika? Pädagogisch-anthropologische Grundpositionen zum Nord-Süd-Dialog. Frankfurt a. M.

Ders. (2003a): Martin Buber als Philosoph des Dialogs in Zeiten des Konflikts. In: Graf (2003), S. 61-87.

Ders. (2003b): Das Fremde im Eigenen: Betrachtungen zum Nord-Süd-Dialog. In: Graf (2003), S. 119-138.

Stojanov, Krassimir (2001): Evolutionstheoretische Pädagogik zwischen Ethnozentrismus und Universalismus. In: Görgens / Scheunpflug / Stojanov (2001), S. 259-275.

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. München.

Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (1996): Wahre Geschichten? Baden-Baden.

Taylor, Charles (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M.

Thiel, Reinold E. (1999): Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Themendienst 10. 2. Auflage. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) Bonn.

Toepfer, Barbara (1999): Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung. In: ZEP, 22. Jg., 3/1999, S. 2-9.

Treber, Monika (2001): Globales Lernen heute - Ziele und Perspektiven der Umsetzung. In: Feldbaum u.a. (2001), S. 65-78.

Treber, Monika / Burggraf, Wolfgang / Neider, Nicola (Hrsg.) (1997): Dialog Lernen. Konzepte und Reflexionen aus der Praxis von Nord-Süd-Begegnungen. Frankfurt a. M.

Tremel, Alfred K. (1983): Entwicklungspädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz. In: ZEP, 6. Jg., 1/1983, S. 4-9.

Ders. (1992): Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: ZEP, 15. Jg., 1/1992, S. 6-17.

Ders. (1996): Die pädagogische Konstruktion der "Dritten Welt". Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt a. M..

Ders. (1998): Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: ZEP, 21. Jg. 3/1998, S. 8-12.

Ders. (2000): Ein Bild von der Welt machen? Weltbilder und Weltbildung im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen. In: ZEP, 23. Jg., 4/2000, S. 18-23.

Ders. (2001): Das Eigene und das Fremde verstehen, oder: Was kann die Interkulturelle Pädagogik von Otto Friedrich Bollnow lernen? In: Schwill / Tremel (2001), S. 66-77.

Trisch, Oliver (2005): Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Nr. 12. Oldenburg. <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2005/triglo05/pdf/triglo05.pdf>. Rev. 2005-01-13/ Zit. 2007-07-13.

UNICEF - Deutsches Komitee e.V. (2005): Kinderarmut in reichen Ländern. Zusammenfassung der UNICEF-Studie.

http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/presse/fotomaterial/Kinderarmut/Info_Kinderarmut.pdf. Rev. und Zit. 2005-03-01.

Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. (VEN) / Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (VNB) (2007): Globolog - Globaler Dialog in regionalen Netzwerken. <http://www.globolog.net>. Zit. 2008-05-14.

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO) (2001): Bildung 21 - lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung. Kongress vom 28. Bis 30. September 2000 in Bonn. Dokumentation. Bonn.

Vieira, Liszt (1999): Cidadania Global e Estado Nacional. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000300001&lng=pt&nrm=iso. In: Dados [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0011-5258&lng=pt&nrm=iso. Vol. 42, 3/1999. Zit. 2006-10-25.

Walger, Christian (1994): Nichtstaatliche Entwicklungszusammenarbeit mit Brasilien. Ein Handbuch entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Hamburg.

Walter, Rolf (2006): Kommunikationsbeschleuniger in der virtuellen Wissenschaft. Unter Mitarbeit von Wolfgang Bandilla, Wolfgang Deiters, Michael Gerhard, Jutta Marx, Thomas Kamphusmann, Maria Müller-Andritzky und Tim Ontrup. processware GmbH u.a. Bonn.

Warzecha, Birgit (Hrsg.) (2002a): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg.

Dies. (2002b): Die kulturelle Herausforderung: Dialog und Differenz. In: Warzecha (2002a), S. 251-260.

Welsch, Wolfgang (1988): Postmoderne - Pluralität als ethischer und politischer Wert. Walter-Raymond-Stiftung. Kleine Reihe, 45. Köln.

Ders. (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger / Renger (1994), S. 147-169.

Ders. (1995): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M.

Ders. (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider / Thomsen (1997), S. 67-90.

Ders. (2002): Netzdesign der Kulturen. <http://cms.ifa.de/publikationen/zeitschrift-fuer-kulturaustausch/archiv/ausgaben-2002/der-dialog-mit-dem-islam/welsch/> In: KulturAustausch Online. Zeitschrift für internationale Perspektiven <http://cms.ifa.de/pub0/kulturaustausch/archiv/1/2002>. Zit. 2007-10-05.

Ders. (2005): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke / Kalscheuer / Manzeschke (2005), S. 314-341.

Wieland, Wolfgang (1982): Platon und die Formen des Wissens. Göttingen.

Wieviorka, Michel (2003): Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten. Hamburg.

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

Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947 (Hrsg.) (1969): Die Dritte Welt als Bildungsaufgabe. Offene Welt, 99/100. Opladen.

Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl / Böttger (1996), S. 49-76.

Wizemann, Thomas (1998): Zur Relevanz eines Konzepts Globalen Lernens für die Erwachsenenbildung. Diplomarbeit. Tübingen.

Wulff, Christoph (Hrsg.) (1985): Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. ssip bulletin, 55. Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für internationale Probleme (SSIP) e.V. Saarbrücken.

Ders. (2002): Kulturelle Vielfalt. Der Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion. In: Wulf / Merkel (2002), S. 75-100.

Wulf, Christoph / Merkel, Christine (Hrsg.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster.

World University Service (WUS) (1991): Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft. Bad Honnef.

World University Service (WUS) (2006): Globales Lernen im Dialog. <http://www.wusgermany.de/index.php?id=21&L=>. Zit. 2008-05-14.

Zeuske, Michael (o. a.): Ankündigung. Kolloquium zum Thema „Transkulturation und Wissen: Außereuropa, Übersee und Europa/Außereuropa, 15.-20. Jahrhundert“. Iberische und Lateinamerikanische Abteilung der Universität Köln. <http://www.neueste.uni-bayreuth.de/UniKoeln.html>. Zit. 2008-02-17.

Zielinska, Hanna (2003): Dialogisches Denken bei Martin Buber und Paulo Freire. In: Dabisch (2003), S. 169-184.

Zinnecker, Jürgen (1987): Jugendkultur 1940 - 1985. Obladen.

Zirfas, Jörg / Göhlich, Michael / Liebau, Eckart (2006): Transkulturalität und Pädagogik - Ergebnisse und Fragen. In: Göhlich u.a. (2006a), S. 185-194.

Zweig, Stefan (1984): Brasilien. Land der Zukunft. Frankfurt a. M.

Anhang

Originale der verwendeten portugiesisch- und spanischsprachigen Zitate

¹ „Na verdade é paradoxal a situação brasileira, pois de um lado, a grande transformação ocorrida nos últimos vinte anos provocou a mudança da sociedade brasileira nos seus aspectos fundamentais, construindo-se uma economia em muitos aspectos próxima da maturidade industrial, de outro lado, mantém-se uma estrutura social injusta, onde as distâncias sociais ficaram maiores, a renda concentrou-se e, por conseguinte, as desigualdades aumentaram, submetendo-se grande parcela da população a condições de vida desumana, situações essas só comparáveis às das nações mais pobres do mundo” (Soares 1987, S. 6).

² „A globalização aparece como mais um argumento para nos sentirmos atrasados em relação a um padrão internacional“ (23/23-24).

³ „A tendência anárquica da globalização econômica não é uma fatalidade histórica. A história não tem leis” (Vieira 1999, Abschnitt: Paz perpétua, cidadania global e democracia cosmopolita).

⁴ „Este modo de produção já nasceu com vocação internacional“ (Santos 2001, S. 176).

⁵ „através de práticas colonialistas, imperialistas, neo-imperialistas e, hoje, ‘globalizantes’, impostas, ao longo da História, pelas elites e poderes do ‘Ocidente’” (Grosso 2005, S. 82).

⁶ „divisão entre um ‘mundo’ hegemônico constituído de uma minoria de poderosos e o ‘resto’ do mundo tratado como resto, como descartável” (Ferreira 2004, S. 1229).

⁷ „o desequilíbrio de poder que há hoje nos organismos internacionais” (23/89-90).

⁸ „Explica que, pela primeira vez no sistema capitalista, o capital é pressuposto e resultado da produção“ (Santos 2001, S. 187).

⁹ „Globalização e exclusão são dois conceitos que definem duas realidades interligadas” (ebd. S. 170).

¹⁰ „a exclusão é produto de relações de classe e não de nações“ (ebd. S. 183).

¹¹ „a violência da indignidade, do ódio, da miséria” (Ferreira 2004, S. 1235).

¹² „subordinando assim todas as relações sociais à lógica do mercado” (Maués 2003, S. 92).

¹³ „O lado negativo, perverso, é que o modelo de globalização adotado amplia as diferenças, discrimina ainda mais o discriminado” (34/18-19).

¹⁴ „admitir a importância da cultura, [...], não implica reduzir tudo à cultura“ (Moreira 2002, S. 16).

¹⁵ „Somos pertencentes do mesmo planeta, mas temos diferenças culturais pelo fato de vivermos em distintos lugares, usando de diferentes instrumentos e signos” (48/83-84).

¹⁶ „a soberania nacional está em processo de esvaziamento, não apenas pela criação de instituições supranacionais, mas também pela multiplicidade de filiações e de identidades” (Vieira 1999, Abschnitt: A cidadania política pós-nacional).

¹⁷ „O declínio da territorialidade como fundamento da identidade política” (ebd. Abschnitt: O declínio da cidadania nacional).

- ¹⁸ „cultura globalizada“ (Ferreira 2004, S. 1242).
- ¹⁹ „a missão civilizatória auto-atribuída exercida pelos europeus (Gonçalves/Silva 2003, S. 113).
- ²⁰ „os métodos naturalistas de classificação das espécies, inclusive a humana, combinados com uma certa perspectiva relativista, de que existem diferenças essenciais entre os povos” (ebd.).
- ²¹ „a tradicional visão liberal de igualdade que sempre ignorou as diferenças socioeconômicas e culturais existentes na população” (Vieira 1999, Abschnitt: A atualidade da cidadania).
- ²² „onde se mesclaram as culturas não-ocidentais e ocidentais surjam significativas utopias e ideais progressistas que criem soluções e alternativas, que criem melhores respostas diante dos desafios desta nova era de modernização social, que é a globalização” (Groppo 2005, S. 64).
- ²³ „poderosos agentes culturais” (Ferreira 2004, S. 1232).
- ²⁴ „a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos” (Gadotti 2000, S. 7).
- ²⁵ „milhões de ociosos forçados [...] „drogas visuais” (Ferreira 2004, S. 1236 f.).
- ²⁶ „o caráter mistificador dessa razão instrumental” (Groppo 2005, S. 78).
- ²⁷ „A pobreza é gerada, em nossa sociedade, não somente pela carência material, mas também muito pela produção de ausências, todos sentimos falta de algo material, independente de quanta matéria temos” (Cavalcante/Ferraro Júnior 2002, S. 177).
- ²⁸ „a ‘nova era do mercado’ apresenta-se como a única via possível da sociabilidade humana que, logicamente, torna-se cada vez mais individualista e utilitarista” (Ferreira 2004, S. 1230).
- ²⁹ „A tecnologia é mistificada pelos ideólogos da nova modernização, colocando-a como a nova panacéia capaz de erradicar todos os problemas que afligem a humanidade no mundo moderno” (Santos 2001, S. 185).
- ³⁰ „políticas educacionais no mundo, de modo a implantar o ‘pensamento único’ que visa a uma homogeneização capaz de permitir a formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado” (Maués 2003, S. 90).
- ³¹ „Na medida em que se reduzir a educação a este “preparo para o mercado” jamais poderemos esperar o avanço e a qualificação do Brasil no plano científico e tecnológico” (38/27-28).
- ³² „Eu não acredito em Delors e muito menos nas propostas de Jontiem que deram um rosto mais atraente para as propostas pedagógicas neo-liberais” (26/62-63).
- ³³ „As secretarias de Educação têm que cumprir os critérios [...] que na verdade constam no Relatório da Comissão Internacional da Unesco” (39/10-12).
- ³⁴ „diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo ‘indústrias do conhecimento’, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico” (Gadotti 2000, S. 8).
- ³⁵ „aumentando assim o número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa melhoria na qualidade da

formação e conseqüentemente do processo de aprendizagem” (Maués 2003, S. 103).

³⁶ „a globalização deixa acentuada a diferença entre pobres e ricos também na escola, pois muitas escolas públicas ainda não possuem tecnologia para o trabalho pedagógico e muitas vezes, nem professor com formação necessária para o efetivo trabalho” (48/10-12).

³⁷ “Acho que a didática do atraso persiste” (26/51).

³⁸ „A educação, em particular a educação a distância, é um bem coletivo e, por isso, não deve ser regulada pelo jogo do mercado, nem pelos interesses políticos” (Gadotti 2000, S. 8).

³⁹ „a necessidade dos educadores arrancarem a educação da racionalidade financeira e conduzi-la para a racionalidade social” (26/38-39).

⁴⁰ „em setores estratégicos como a educação é incipiente pela compreensão de que a tarefa de educar na escola é uma responsabilidade do estado” (30/137-139).

⁴¹ „pois a educação é uma das frentes de enfrentamento as políticas neoliberais desumanas e excludentes hoje hegemônicas no planeta” (36/116-117).

⁴² „quebrar com a lógica do mercado na educação e ensinar que os problemas são de todos” (48/94-95).

⁴³ „construir métodos que aponte para uma postura de um aluno sujeito investigador e construtor de conhecimento na escola” (36/31-32).

⁴⁴ „educar sem colonizar” (23/54).

⁴⁵ „a discussão, análise e crítica dos conteúdos midiáticos como a forma de capacitar o aluno a formar com maior proximidade possível, a sua representação do real” (34/46-48).

⁴⁶ „Formação cognitivo-instrumental - porque ler, escrever e contar porque continua sendo o básico de qualquer educação independente de vivermos a Globalização ou não” (38/55-58).

⁴⁷ „Conhecimentos técnico-científicos porque eles são essenciais não apenas para podermos desenvolver tecnologia próprias mas também porque só assim podermos confrontar estes conhecimentos com nossas necessidades e abrir a possibilidade de constituir um outro paradigma, no qual seja possível conviver social e ambientalmente” (40/88-95).

⁴⁸ „isto rompe com uma visão de mundo segundo a qual existe uma simples transferência de conhecimento, e de que nosso conhecimento e tecnologia seriam inferiores” (40/65-67).

⁴⁹ „que seja reconhecido sua individualidade como cidadão de raça, cultura, religião e que o indivíduo saiba reconhecer as especificidades de cada nação sob o ponto de vista ético e constitucional” (32/78-80).

⁵⁰ „A identidade supranacional é uma segunda identidade” (Vieira 1999, Abschnitt: Cidadania e nacionalidade).

⁵¹ „temas universais como o respeito aos direitos individuais, a democracia, a defesa dos recursos naturais, o acesso à água” (35/75-76).

⁵² „Desvelar os direitos e deveres do Cidadão a nível local e mundial e incentiva-lo a descobrir e interferir sobre fatos, interno ou externo, que direta ou indiretamente irão interferir em seu cotidiano” (32/34-36).

⁵³ „globalismo localizado” (Avritzer 2002, S. 51).

⁵⁴ „Só posso ser um cidadão do planeta, se sou cidadão no meu terreno que é aquele onde vive o povo do meu bairro no interior do qual eu sou um indivíduo” (26/116-118).

⁵⁵ „as grandes diferenças entre ricos e pobres desequilibra, inviabiliza qualquer proposta de desenvolvimento sustentável” (34/88-90).

⁵⁶ „[desenvolvimento sustentável] só terá relevância quando a ordem econômica mundial for modificada. Os mesmos que coordenam a chamada Globalização trabalham contra o desenvolvimento sustentável que, no fundo, significa independência do grande capital” (45/91-93).

⁵⁷ „Sustentável é mais do que tornar a exploração sobre Natureza e ser humano sustentável, mas mudarmos nossa postura de dominação frente a nós mesmos (nossa natureza interna e de nossos semelhantes) e a natureza” (40/141-143).

⁵⁸ „o conceito de sociedade sustentável, que significa ser um processo em que não seu final, as objeções de ordem ambientais são restrições de primeira ordem as atividades econômicas” (31/75-79).

⁵⁹ „O presente século, é marcado de conflitos e mudanças permanentes, gerando instabilidade, insegurança mas também novas oportunidades” (33/148-150).

⁶⁰ „Mas pode ser vista como desafio ético: precisamos ser educados para respeitar a diversidade e aprender a conhecer a unidade na diversidade e a diversidade na unidade” (38/113-116).

⁶¹ „o princípio da "exclusão da exclusão", que é o mesmo Pluralismo Absoluto: nada deve ser excluído e não ser o gesto de excluir (e/ou oprimir)” (Mail eines Brasilianers aus dem informellen Netzwerk, siehe Anhang, S. 220).

⁶² „Diversidade cultural é a não aceitação do modelo universal de racionalidade e de flexibilidade” (34/93-95).

⁶³ „uma forma de nos colocar como jogadores iguais no jogo internacional, sendo mais uma forma de aumentar a auto-estima de nosso povo em respeito as relações contínuas de colonização que sofremos” (23/114-116).

⁶⁴ „diversidade ecológica e social [...] nos fortalece diante de uma tendência de uniformização das relações culturais e da destruição ambiental” (40/69-73).

⁶⁵ „É mais do que tolerar o diferente. É estar em condições de dialogar. Para tanto é fundamental [...] estar aberto para o diferente, para o outro. Estar disposto a se encontrar e interagir” (40/150-152).

⁶⁶ „universalismo a posteriori” (Morreira 2002, S. 30) .

⁶⁷ „o hibridismo cultural que é a consequência emancipatória da diversidade. A diversidade cultural não pode significar apenas que admiremos as culturas uns dos outros, mas que com a admiração pelas nossas diversas culturas, possamos produzir de forma criativa novas culturas, híbridas, que se revolucionam umas desafiadas pelas outras” (26/129-132).

⁶⁸ „a diversidade cultural depende de uma ampla articulação de minorias, as mesmas minorias que compõem o grande espectro de diversidades e de culturas diversas” (45/96-98).

⁶⁹ „a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar” (Moreira 2002, S. 19).

⁷⁰ „compreender e inserir na sua utopia outras racionalidades, produzidas fora ou - principalmente - a partir da transculturação promovida pelos projetos de ocidentalização do mundo” (Groppo 2005, S. 83).

⁷¹ „É interessante ainda notar que a nova ordem mundial tende a diminuir a importância do individualismo e da cidadania mesmo no ocidente, já que nos países não ocidentais esses ideais nunca adquiriram relevância” (Vieira 1999, Abschnitt: O declínio da cidadania nacional)

⁷² „Abrir-se para a quebra de paradigmas” (33/277).

⁷³ „Uma didática que seja cada vez mais enraizada na realidade cultural e social e que se liberte progressivamente das "fórmulas" que herdamos dos centros capitalistas” (40/44-45).

⁷⁴ „para que os envolvidos diretamente no processo possam contribuir para um debate que crie, de fato, caminhos para acabar com a exclusão social” (23/147-149).

⁷⁵ „que a classe trabalhadora é explorada em cada um desses países; entender que o sistema desumano e excludente do capital , também tem na educação um instrumento de alienação da população desses países” (36/167-170).

⁷⁶ „'esferas públicas não-estatais' que são uma nova síntese dialética do estado democrático liberal e da sociedade civil formada pelo liberalismo” (26/207-209).

⁷⁷ „Conforme Tarso Genro e outros intelectuais (Boaventura de Souza Santos, Habermas, p. ex.) nós não precisamos mais acreditar na absoluta maldade do Estado e na absoluta honestidade da sociedade civil” (26/186-188).

⁷⁸ „não existe - pelo menos ainda - uma estrutura institucional internacional com força suficiente para garantir a defesa dos direitos humanos” (Vieira 1999, Abschnitt: Cidadania e nacionalidade).

⁷⁹ „Caberia a esses organismos defender os direitos humanos, que precisam ser vistos como valores universais” (Moreira 2002, S. 30).

⁸⁰ „Uma concepção que se diferencia muito da alemã, por romper de forma muito mais profunda com as relações de dominação e hierarquia” (40/219-221).

⁸¹ „a abordagem das relações coloniais, a serem trabalhadas como temas problematizadores e não como fatos dados” (23/154-155).

⁸² „Conheço muitos trabalhos que se dizem da educação popular que são financiados por organizações alemãs e executados por brasileiros, numa típica relação imperialista” (26/170-172).

⁸³ „un proyecto utópica tal vez, pero de todos modos liberador, o al menos liberacionista [...] como alegoría del mestizaje cultural” (Santí 2002, S. 93).

⁸⁴ 1. „parcial desculturación”, 2. „incorporaciones de procedentes de la cultura externa” 3. „un esfuerzo de recomposición manejando los elementos supervivientes de la cultura originaria y los que vienen de fuera”. (vgl. Rama 1982, S. 38)

⁸⁵ „cosmovisión” (vgl. ebd. S. 48)

- ⁸⁶ „desenvolver e aprofundar a pesquisa e a reflexão, caminhando na direção do transculturalismo” (Ianni 1996, S. 142).
- ⁸⁷ „Esta pode ser uma ocasião em que os desafios que se abrem com a globalização do mundo permitem rebuscar o passado, no empenho de conhecer melhor o presente e imaginar o futuro” (ebd. S. 147).
- ⁸⁸ „Sim, o conhecimento e a fabulação podem ser as duas faces principais de toda atividade intelectual, filosófica, científica e artística” (ebd.)
- ⁸⁹ „experimento cultural, ou mais propriamente civilizatório [...] compreendendo todas as esferas da vida social e do imaginário, envolvendo as formas de vida e trabalho, as línguas e as religiões, as ciências e as artes, a filosofia e os estilos de pensamento” (ebd. S. 143).
- ⁹⁰ „o 'estrangeiro' está sempre presente, implícito ou explícito, no horizonte de cada povo, tribo, nação ou nacionalidade” (ebd.)
- ⁹¹ „dilemas ou enigmas [...] que implicam em transformar o Ocidente em uma interrogação” (ebd. S. 146).
- ⁹² „Esse, o complexo de enigmas e contrapontos que desenvolve as identidades e alteridades, tanto quanto as diversidades e desigualdades que configuram a pluralidade dos mundos. Pluralidade em movimento, em contínua mutação [...]” (ebd. S. 152).
- ⁹³ „É claro que os dilemas e os horizontes que se abrem com a transculturação, em escala mundial, alimenta inquietações e otimismo, assim como utopias e nostalgias” (ebd. S. 157)
- ⁹⁴ „No âmbito da sociedade global, as sociedades tribais, regionais e nacionais, compreendendo suas culturas, línguas e dialetos, religiões e seitas, tradições e utopias, não se dissolvem, mas recriam-se” (Ianni 2001, S. 78).
- ⁹⁵ A transculturação pode ser o resultado da conquista e dominação, mas também da interdependência e acomodação, sempre compreendendo tensões, mutilações e transfigurações” (Ianni 1996, S. 153).
- ⁹⁶ „Uma história assinalada por descobrimentos, sempre acompanhados por traduções e transfigurações (ebd. S. 162).
- ⁹⁷ „a política dos de baixo” (Santos 2005, S. 132).
- ⁹⁸ „o mundo é formado não apenas pelo que já existe [...], mas pelo que pode efetivamente existir” (ebd. S. 160).
- ⁹⁹ „por uma outra globalização” (ebd.).

Parte 1: Globalização e educação

Como resposta à globalização a concepção pedagógica “Globales Lernen” quer habilitar os educandos (e os educadores) a compreender a dimensão global da nossa realidade de vida, a favor de poder lidar com as transformações da globalização.

1. Quais são, de seu ponto de vista, as transformações no Brasil, que estão surgindo do processo da globalização, relevantes para a educação?
2. Quais as conseqüências das transformações da globalização para a educação e a pedagogia no Brasil
 - a) no que se refere aos seus objetivos?
 - b) no que se refere aos seus métodos?
 - c) no que se refere a sua didática?
3. Por favor, indique até cinco conhecimentos, capacidades e competências que você acha importante a ensinar e aprender para poder lidar com as transformações da globalização e justifique:

..... porque

..... porque

..... porque

..... porque

..... porque

Parte 2: Diálogo teórico

Um dos paradigmas centrais para a realização das concepções de “Globales Lernen” é o diálogo entre os hemisférios "sul" e "norte".

4. Quais aspectos e temas você vê para um diálogo entre o Brasil e a Alemanha sobre a teoria da educação e da pedagogia no contexto da globalização?
5. Sob quais condições e com quais possibilidades pode iniciar-se e desenvolver-se um diálogo entre o Brasil e a Alemanha sobre a teoria da educação e da pedagogia no contexto da globalização?
6. “Globales Lernen” quer educar para cidadania planetária, sustentabilidade e diversidade cultural. O que para você significa

- a) “Cidadania planetária”?
 - b) Desenvolvimento sustentável”?
 - c) “Diversidade Cultural”?
7. Você concorda com “Globales Lernen”, que uma educação para cidadania planetária, sustentabilidade e diversidade cultural deve ser parte integral da resposta pedagógica à globalização?

Sim Não Não tenho certeza

Justifique, no caso de qualquer uma das opções:

No caso de “Sim”, como pode desenvolver-se uma prática pedagógica para cidadania planetária, sustentabilidade e diversidade cultural?

Parte 3: Cooperações pedagógicas

Na sua prática pedagógica “Globales Lernen” quer desenvolver e realizar projetos pedagógicos num diálogo entre os hemisférios “sul” e “norte”. Neste contexto é objetivo de “Globales Lernen” “abrir” as instituições de ensino para cooperar com a sociedade civil, num sentido de educação em redes.

8. Quais aspectos e temas você vê para projetos pedagógicos bilaterais entre Brasil e Alemanha?
9. Sob quais condições e com quais possibilidades poderiam iniciar-se e desenvolver-se projetos pedagógicos bilaterais entre Brasil e Alemanha?
10. O que brasileiros e alemães poderiam aprender nestes projetos pedagógicos bilaterais?
11. Como você descreve a situação da sociedade civil no Brasil?
12. Quais possibilidades, potenciais e problemas você vê para a sociedade civil no Brasil contribuir para projetos pedagógicos bilaterais?

Outros assuntos, comentários e recomendações de literatura que você gostaria de acrescentar neste contexto:

Dados pessoais

Nome: Idade: Sexo:

Instituição: Cidade/Estado: E-Mail:

Formação acadêmica:

graduação em: ; país:

pós-graduação em:; país:

especialização/doutorado em:; país:

Atual profissão e experiências profissionais:

Experiências internacionais:

Próprias publicações que se referem ao tema desta pesquisa (também digitais):

Übersetzung:

Teil 1: Globalisierung und Bildung und Erziehung

Globales Lernen versteht sich als Antwort auf die Globalisierung und setzt sich mit den globalen Zusammenhängen auseinander. Ziel ist es Fähigkeiten und Kompetenzen für ein Leben in der globalisierten Welt zu vermitteln.

1. Welche Veränderungen in Brasilien, die aus dem Prozess der Globalisierung hervorgehen, sind Ihrer Meinung nach für Bildung und Erziehung relevant?
2. Welche Konsequenzen müssen Erziehung und Bildung aus den Veränderungen im Zusammenhang mit der Globalisierung ziehen
 - a) hinsichtlich ihrer pädagogischen Ziele?
 - b) Hinsichtlich ihrer Methodik?
 - c) Hinsichtlich ihrer Didaktik?
3. Bitte geben sie bis zu fünf Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen an, die in Bildungsprozessen für ein Leben in der globalisierten Welt angeeignet werden sollten und begründen Sie:

Teil 2: Theoriedialog

Eines der zentralen Paradigmen der Konzepte Globalen Lernens ist der Nord-Süd-Dialog.

4. Welche Aspekte und Themen sehen Sie für einen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Dialog zwischen Brasilien und Deutschland im Zusammenhang mit der Globalisierung?
5. Wie und unter welchen Bedingungen kann sich ein pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theoriedialog zwischen Brasilien und Deutschland im Zusammenhang mit der Globalisierung entwickeln?

6. Globales Lernen will zu Weltbürgertum, Nachhaltigkeit und kultureller Vielfalt erziehen. Was bedeutet für Sie

- a) Weltbürgertum?
- b) Nachhaltige Entwicklung?
- c) Kulturelle Vielfalt?

7. Stimmen Sie mit der Forderung Globalen Lernens überein, dass eine Bildung zu Weltbürgertum, Nachhaltigkeit und kultureller Vielfalt integraler Bestandteil der pädagogischen Antwort auf die Globalisierung sein sollten?

Ja Nein Ich bin mir nicht sicher

Begründen Sie Ihre Antwort:

Im Falle der Zustimmung, wie müsste eine Pädagogik für Weltbürgertum, Nachhaltigkeit und kultureller Vielfalt aussehen?

Teil 3: Bildungskooperationen

In der Praxis Globalen Lernens spielen Nord-Süd-Bildungskooperationen eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang wird Rahmen von Netzwerkprojekten die Öffnung der Bildungseinrichtungen für außerschulische Partner der Zivilgesellschaft gefordert.

8. Welche Aspekte und Themen sehen Sie für bilaterale Bildungsprojekte zwischen Brasilien und Deutschland?

9. Wie und unter welchen Bedingungen können sich Bildungskooperationen zwischen Brasilien und Deutschland im Zusammenhang mit der Globalisierung entwickeln?

10. Was könnten Brasilianer und Deutsche in solchen Projekten voneinander lernen?

11. Wie beschreiben Sie die Situation der Zivilgesellschaft in Brasilien?

12. Welche Möglichkeiten, Potenziale und Probleme sehen Sie für die Zivilgesellschaft Brasiliens, an solchen bilateralen Projekten mitwirken zu können?

Weitere Aspekte, Kommentare und Literaturempfehlungen:

Persönliche Daten:

Name: Alter: Geschlecht:

Institution: Stadt/Bundesstaat: E-Mail:

Akademischer Werdegang:

Graduierung in: ; Land:

Post-Graduierung in:; Land:

Spezialisierung/Promotion in:; Land:

Aktuelle Tätigkeit und berufliche Erfahrungen:

Internationale Erfahrungen:

Eigene sich auf das Thema dieses Forschungsprojektes beziehende Publikationen (auch digitale):

Ein exemplarischer beantworteter Fragebogen der Expertenbefragung per E-Mail in der portugiesischen Originalfassung und übersetzt

PARTE 1: GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Como resposta à globalização a concepção pedagógica "Globales Lernen" quer habilitar os educandos (e os educadores) a compreender a dimensão global da nossa realidade de vida, a favor de poder lidar com as transformações da globalização.

1. Quais são, de seu ponto de vista, as transformações no Brasil, que estão surgindo do processo da globalização, relevantes para a educação?

A principal dessas mudanças foi a aprovação da LDBEN (Lei nº 9394/96) pelo governo neoliberal de FHC que permitiu a mercantilização e a desqualificação do ensino médio e do ensino superior. Nem a LDBEN (5692/71) dos militares teve coragem de equiparar a escola privada com a pública, tal como fez o MEC, especialmente a partir do 2º mandato do PSDB. Mesmo assim, os setores políticos de esquerda utilizaram as brechas da lei para desenvolver experiências educacionais com base no poder local que se contrapõe à globalização. São experiências localizadas e ainda isoladas como a bolsa-escola do governo Cristovam Buarque em Brasília pelo PT, ou como a cidade educadora da gestão petista em Porto Alegre. Infelizmente, a maioria das ong's no Brasil que atuam no campo da educação popular que criticam o governo Lula não conseguiram desenvolver nenhum modelo alternativo à mercantilização da educação, especialmente nas escolas confessionais (religiosas, quase todas mais ou menos com um discurso da teologia da libertação), embora tivessem muito mais dinheiro e contratasse muitos intelectuais contratados. O IBGE publicou um censo sobre as ongs no Brasil em 2002 que aponta para isso: as ong's filantrópicas no Brasil empregam 1,5 milhão de trabalhadores, mas não conseguiram nada semelhante ao que poucos agentes públicos petistas construíram com menos dinheiro.

2. Quais as consequências das transformações da globalização para a educação e a pedagogia no Brasil

a) no que se refere aos seus objetivos?

A LDBEN marcada pela influência das agências internacionais (BID, FMI, etc...) definiu objetivos propositadamente inalcançáveis para a educação obrigatória: formar a pessoa humana, formar para o trabalho, formar para a cidadania e para estudos mais avançados. Ora, numa visão tradicional da democracia liberal quem forma para a cidadania são os partidos políticos; para o trabalho são os patrões. Restou a educação pública a tentativa de formar o ser humano e fornecer-lhe as informações e as habilidades necessárias para que assumam a herança cultural da humanidade. Concordo com Saviani que defende a necessidade dos educadores arrancarem a educação da racionalidade financeira e conduzi-la para a racionalidade social.

b) no que se refere aos seus métodos?

Como diz o clássico José de Souza Martins a educação mudou para não mudar nada. Ou seja, a escola pública permanece com os velhos métodos do coronelismo brasileiro, constituindo o "poder do atraso" pelos índices absurdos - porque desnecessários - de evasão e de retenção dos mais pobres dos pobres. A escola privada e privatizante, especialmente as religiosas, mantem a mesma metodologia do "poder do atraso" pelo revés: mantendo os filhos da classe média e rica evadidos dos demais concidadãos pobres e retidas dentro dos muros protegidos de escolas ricas cada vez mais apartadas (apartheid) da realidade brasileira.

c) no que se refere a sua didática?

Acho que a didática do atraso persiste: o ensino é concebido para separar os pobres com alguma possibilidade de inserção subalterna na sociedade capitalista brasileira dos pobres sem nenhuma possibilidade de qualquer inserção. A didática que ensina a pensar, numa perspectiva liberal emancipatória, ainda não chegou no ensino fundamental, especial nas séries iniciais. As mudanças que indiquei antes (Brasília e Porto Alegre), produziram-se a partir de uma didática construtivista de tipo piagetiano e/ou vigostskiana.

3. Por favor, indique até cinco conhecimentos, capacidades e competências que você acha importante a ensinar e aprender para poder lidar com as transformações da globalização e justifique:

Eu não acredito em Delors e muito menos nas propostas de Jontiem que deram um rosto mais atraente para as propostas pedagógicas neo-liberais. Eu ainda sou um kantiano: as pessoas precisam aprender a ler, escrever e contar para que possam dizer sua palavra na expressão de Ernani Maria Fiori no Prefácio do Pedagogia do Oprimido do Freire porque

ler porque porque é o meio mais eficiente para o sujeito assenhorar-se do patrimônio cultural da humanidade

escrever porque não há outra forma mais eficiente para partilhar com a humanidade do saber que o sujeito produz

contar porque é fazendo matemática que as pessoas se emancipam das falácias da exploração econômica e também porque o raciocínio matemático é uma linguagem universal

PENSAR porque Como disse sou kantiano: qualquer ser humano é um ser racional porque pensa e pensa porque aprende a pensar pela capacidade de fazer sua leitura do mundo, pela capacidade de dizer sua própria palavra e calcular o seu valor no mundo da cultura que é o mundo do trabalho.

PARTE 2: DIÁLOGO TEÓRICO

Um dos paradigmas centrais para a realização das concepções de "Globales Lernen" é o diálogo entre os hemisférios "sul" e "norte".

4. Quais aspectos e temas você vê para um diálogo entre o Brasil e a Alemanha sobre a teoria da educação e da pedagogia no contexto da globalização?

É o diálogo entre oprimidos daqui do Brasil e daí da Alemanha. Nós precisamos mais do que nunca, no contexto da globalização, nos lembrar de duas coisas: o internacionalismo operário, e de que por Cristo já não somos judeus ou gregos, homem ou mulher, mas todos somos um em Cristo. Para mim é desse internacionalismo que a gente precisa no contexto da globalização.

5. Sob quais condições e com quais possibilidades pode iniciar-se e desenvolver-se um diálogo entre o Brasil e a Alemanha sobre a teoria da educação e da pedagogia no contexto da globalização?

Como sempre: pelo orçamento! Acho que foi abrindo o diálogo cognoscente a partir do concreto do orçamento e do abstrato das nossas necessidades que pude viver a experiência pastoral com o Orçamento Participativo de Porto Alegre. Infelizmente, não conheço nenhuma ong por mais radical que seja seu discurso que tenha feito a mesma coisa que o PT fez (e mal!!!): abrir o diálogo a partir do orçamento. Ou seja: penso que a condição é essa: quem paga esse diálogo, como paga e quem ganha o quê com ele?

6. "Globales Lernen" quer educar para cidadania planetária, sustentabilidade e diversidade cultural. O que para você significa

a) "Cidadania planetária"?

Significa saber fazer a minha cidadania no meu bairro, com os demais vizinhos. Só posso ser um cidadão do planeta, se sou cidadão no meu terreno que é aquele onde vive o povo do meu bairro no interior do qual eu sou um indivíduo.

b) "Desenvolvimento sustentável"?

O óbvio: produzir o bem-estar possível pelo maior tempo, com a maior abrangência e com o menor custo. Aqui acho que a agroecologia da agricultura familiar por ajudar a pedagogia do "Global Lernen": usar todo o recurso científico para produzir melhores alimentos com menos dispêndio de energia e de trabalho para obter o lucro mais razoável a longo prazo.

c) "Diversidade Cultural"?

Acho que a diversidade tem limite para que possa haver o diverso eu tenho que ter o verso. Estou mais próximo de uma posição que defende o hibridismo cultural que é a consequência emancipatória da diversidade. A diversidade cultural não pode significar apenas que admiremos as culturas uns dos outros, mas que com a admiração pelas nossas diversas culturas,

possamos produzir de forma criativa novas culturas, híbridas, que se revolucionam umas desafiadas pelas outras. Eu acho que a cultura diversa não pode continuar a mesma se, de fato, passou pela experiência concreta e real da diversidade.

7. Você concorda com "Globales Lernen", que uma educação para cidadania planetária, sustentabilidade e diversidade cultural deve ser parte integral da resposta pedagógica à globalização?

Sim Não Não estou certo

Justifique, no caso de qualquer uma das opções:

Faz mais de dois séculos que estamos vivendo a globalização. Pelo menos ela já aparece no Manifesto de 1848 na Europa e antes, apareceu no século I na Palestina: Ide e fazei discípulos por todo o mundo. Acho, no entanto, que essas três características já estavam presentes de forma evidente mas não foram apropriadas pelos intelectuais nos movimentos sociais dos povos oprimidos.

No caso de "Sim", como pode desenvolver-se uma prática pedagógica para cidadania planetária, sustentabilidade e diversidade cultural?

A partir da prática de minha cidadania no meu bairro, da minha experiência com uma forma mais solidária de produção e consumo no meu local de trabalho e na experiência que faço com a minha própria cultura. O mundo começa na minha casa que está entre as casas dos vizinhos. Acho que vale a velha e quase esquecida proposta da teologia da libertação dos bons tempos: trabalho de base!

PARTE 3: COOPERAÇÕES PEDAGÓGICAS

Na sua prática pedagógica "Globales Lernen" quer desenvolver e realizar projetos pedagógicos num diálogo entre os hemisférios "sul" e "norte". Neste contexto é objetivo de "Globales Lernen" "abrir" as instituições de ensino para cooperar com a sociedade civil, num sentido de educação em redes.

8. Quais aspectos e temas você vê para projetos pedagógicos bilaterais entre Brasil e Alemanha?

Não tenho conhecimento. Conheço muitos trabalhos que se dizem da educação popular que são financiados por organizações alemãs e executados por brasileiros, numa típica relação imperialista.

9. Sob quais condições e com quais possibilidades poderiam iniciar-se e desenvolver-se projetos pedagógicos bilaterais entre Brasil e Alemanha?

No Brasil criamos a duras penas "esferas públicas não-estatais": os conselhos municipais/estaduais/nacionais das políticas públicas: educação, assistência social, direitos da infância e juventude, estatuto das cidades, PRONAF, etc... que estão gerindo as políticas públicas de forma paritária entre estado e sociedade civil, construindo a autonomia e a soberania de nossa nação. Acho que esses projetos pedagógicos têm que passar por esses conselhos e a eles estarem subordinados. Acho que nós a cidadania e o estado brasileiro estamos superando as limitações da política social-democrática e neo-liberal (que tem suas diferenças mas não são tão profundas como aparece no seus respectivos discursos) através dessa experiência dura, pesada, difícil e conflituada de obrigar a sentarem juntos a sociedade civil e o aparelho estatal. Conforme Tarso Genro e outros intelectuais (Boaventura de Souza Santos, Habermas, p. ex.) nós não precisamos mais acreditar na absoluta maldade do Estado e na absoluta honestidade da sociedade civil. Sou luterano há tanto pecado e tanta graça no estado e na sociedade civil.

10. O que brasileiros e alemães poderiam aprender nestes projetos pedagógicos bilaterais?

A sermos, de fato, democráticos: a exercer o que prevê as nossas constituições federais: a nos submetermos ao poder popular da república, ou seja, nos submetermos ao estado democrático de direito com radicalidade e sem subterfúgios.

11. Como você descreve a situação da sociedade civil no Brasil?

É tão decepcionante e corrupta quanto o governo Lula que é o meu governo, é o melhor que já tivemos nessa pátria0.

12. Quais possibilidades, potenciais e problemas você vê para a sociedade civil no Brasil contribuir para projetos pedagógicos bilaterais?

Sou mais Maquiavel: a sociedade civil ("o principado civil") só existe em função do estado. Acho que só existe uma contribuição de fato a partir das "esferas públicas não-estatais" que são uma nova síntese dialética do estado democrático liberal e da sociedade civil formada pelo liberalismo.

Outros assuntos, comentários e recomendações de literatura que você gostaria de acrescentar neste contexto:

Um autor brasileiro importante para o tema da globalização é Milton Santos.

Übersetzung:

TEIL 1: GLOBALISIERUNG UND BILDUNG

Globales Lernen versteht sich als Antwort auf die Globalisierung und setzt sich mit den globalen Zusammenhängen auseinander. Ziel ist es Fähigkeiten und Kompetenzen für ein Leben in der globalisierten Welt zu vermitteln.

1. Welche Veränderungen in Brasilien, die aus dem Prozess der Globalisierung hervorgehen, sind Ihrer Meinung nach für Bildung und Erziehung relevant?

Die hauptsächliche Veränderung war die Beschlussfassung des Nationalen Bildungsgesetzes (Gesetz über die Richtlinien und Grundlagen der Nationalen Bildung, Gesetzesnummer 9394/96) durch die neoliberale Regierung des Präsidenten Fernando Henrique Cardoso. Es erlaubte die Kommerzialisierung und die Abwertung der Oberschul- und Universitätsbildung. Nicht einmal das Nationale Bildungsgesetz der Militärs (Gesetzesnummer 5692/71) hatte den Mut, die Privatschulen mit öffentlichen Schulen gleichzustellen, wie es das Nationale Bildungsministerium insbesondere während des zweiten Mandats der Regierung unter der PSDB (Partei der brasilianischen Sozialdemokratie) tat. Trotzdem nutzten Bereiche der politischen Linke Lücken des Gesetzes, um basierend Bildungsprojekte auf Basis lokaler Macht zu entwickeln, die sich gegen die Globalisierung stellen. Es sind lokale, isolierte Projekte und Versuche wie die Schulstipendien der Regierung der PT (Arbeiterpartei) von Crisiovam Buarque in Brasília, oder wie die "Bildungsstadt" der PT-Regierung in Porto Alegre. Leider hat es noch keine der Nichtregierungsorganisationen, die im Bildungsbereich tätig sind und die Regierung Lula kritisieren, erreicht, irgendein alternatives Modell gegen die Kommerzialisierung der Bildung zu entwickeln. Und das obwohl ihnen mehr Geld und gut ausgebildetes Personal zur Verfügung stand. Das gilt besonders für konfessionsgebundene Schulen (nahezu alle mehr oder weniger mit Bezug zur Theologie der Befreiung). Das IBGE (Brasilianisches Institut für Geografie und Statistik) veröffentlichte 2002 einen Zensus über die Nichtregierungsorganisationen in Brasilien, der darauf hinweist: Die gemeinnützigen NROs beschäftigen 1,5 Millionen Mitarbeiter, aber waren nicht in der Lage, annähernd etwas zu vollbringen, wie es weniger Mitarbeitern öffentlicher Verwaltung unter PT-Regierungen mit weniger Geld gelang.

2. Welche Konsequenzen müssen Erziehung und Bildung aus den Veränderungen im Zusammenhang mit der Globalisierung ziehen

a) hinsichtlich ihrer pädagogischen Ziele?

Das nationale Bildungsgesetz geprägt durch den Einfluss internationaler Organisationen (IWF, usw.) hat Ziele für die Pflichtschulbildung definiert, die von vornherein nicht erreichbar sind: eine Bildung zum Menschen, eine Bildung für die Arbeit, eine Bildung zum Bürger und für Bürgerrechte und eine Bildung für weiterführende Studien. Nun, aus der Perspektive der liberalen Demokratie sind die politischen Parteien für die Staatsbürgerschaft zuständig; für die Arbeit sind es die Arbeitgeber. Bleibt dem öffentlichen Schulwesen zu versuchen, den

Menschen zu bilden und ihm die notwendigen Informationen und Fähigkeiten bereitzustellen, um das kulturelle Erbe der Menschheit übernehmen zu können. Ich stimme Saviani zu, der die Notwendigkeit verteidigt, dass die Lehrer Bildung und Erziehung aus der finanziellen Zweckmäßigkeit losreißen und in eine soziale Zweckmäßigkeit überführen.

b) Hinsichtlich ihrer Methodik?

Wie sagte es der Klassiker José de Souza Martins: Die Bildung hat sich verändert, damit sich nichts ändert. Oder anders ausgedrückt, verharrt die öffentliche Schule bei den alten Methoden des brasilianischen Coronelismus und konstituiert die "Macht der Rückständigkeit" durch absurd hohe - weil unnötige - Zahlen von Schulabstinenz unter den Ärmsten der Armen. Der ausschließende Charakter der Privatschulen, insbesondere die konfessionsgebundenen, führt umgekehrt zur Bewahrung derselben Methodologie der „Macht der Rückständigkeit“: sie lassen weiter die Kinder der Mittelschicht und der Reichen den ärmsten Mitbürgern aus dem Weg gehen und zurückgezogen innerhalb der Schutzmauern der Schulen der Reichen, immer mehr von der brasilianischen Lebenswirklichkeit abgetrennt (Apartheid).

c) Hinsichtlich ihrer Didaktik?

Ich denke, dass weiter eine Didaktik der Rückständigkeit besteht: der Unterricht wird dahin gehend begriffen, die Armen auszusondern mit irgendeiner untergeordneten aber nicht realen Möglichkeit ihres Anschlusses an die kapitalistische Gesellschaft Brasiliens. Eine Didaktik, die zum Denken in einem liberalen emanzipatorischen Sinne unterrichtet, ist noch nicht in der Grundbildung angekommen. Dies gilt besonders für die ersten Jahrgangsstufen. Die zuvor von mir erwähnten Veränderungen (Brasília und Porto Alegre), haben sich in Anlehnung an eine konstruktivistische Didaktik nach Piaget und/oder Vygotski entwickelt.

3. Bitte geben sie bis zu fünf Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen an, die in Bildungsprozessen für ein Leben in der globalisierten Welt angeeignet werden sollten und begründen Sie:

Ich glaube nicht an Delors und noch viel weniger an die Vorschläge von Jontiem, die beide das Antlitz neoliberaler Pädagogiken vergrößert haben. Ich bin noch immer Kantianer: Die Menschen müssen Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, damit sie sich mit ihren eigenen Worten ausdrücken können in der Art und Weise wie es Ernani Maria Fiori im Vorwort zur "Pädagogik des Unterdrückten" von Paulo Freire schreibt

Lesen, denn dieses ist der effizienteste Weg, sich als Subjekt des kulturellen Patrimoniums der Menschheit zu bemächtigen.

Schreiben, denn es gibt keine andere effizientere Form, am von Subjekten produzierten menschlichen Wissen teilzuhaben.

Rechnen, denn durch die Beherrschung der Mathematik emanzipieren sich die Menschen vom Geschwätz der ökonomischen Ausbeutung. Außerdem ist die mathematische Denkfähigkeit eine universelle Sprache.

DENKEN, denn wie ich bereits sagte, ich bin Kantianer: Jeder Mensch ist ein Vernunftwesen, weil er denkt und er denkt, weil er durch die Fähigkeiten lernt, seine Welt zu lesen, seine eigenen Worte zu sagen und seinen Wert in der Kultur, der Welt der Arbeit zu errechnen.

TEIL 2: THEORIEDIALOG

Eines der zentralen Paradigmen der Konzepte Globalen Lernens ist der Nord-Süd-Dialog.

4. Welche Aspekte und Themen sehen Sie für einen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Dialog zwischen Brasilien und Deutschland im Zusammenhang mit der Globalisierung?

Es ist der Dialog zwischen den Unterdrückten in Brasilien und in Deutschland. Wir müssen uns im Kontext der Globalisierung mehr als je zuvor an zwei Dinge erinnern: Die internationale Arbeiterbewegung und dass wir für Christus keine Juden oder Griechen, keine Männer oder Frauen sind, sondern alle sind wir eins in Christus. Ich denke, es ist solch ein Internationalismus, den wir angesichts der Globalisierung benötigen.

5. Wie und unter welchen Bedingungen kann sich ein pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theoriedialog zwischen Brasilien und Deutschland im Zusammenhang mit der Globalisierung entwickeln?

Wie immer: durch Finanzmittel! Ich denke, dass im Zusammenhang mit dem Bürgerbeteiligungshaushalt in Porto Alegre ein erkennbarer Dialog eröffnet wurde über das Konkrete der Finanzmitteln und das Abstrakte unserer Bedürfnisse. Dies ermöglichte die pastoralen Erfahrungen. Leider kenne ich keine NRO, so radikal ihr Diskurs auch sei, die dieselbe Sache wie die PT (Arbeiterpartei) gemacht hat (und schlecht !!!): Den Dialog über Finanzmitteln zu eröffnen. Oder anders gesagt: Ich denke die Bedingung ist: Wer zahlt diesen Dialog, wie wird bezahlt und wer gewinnt was durch ihn?

6. Globales Lernen will zu Weltbürgertum, Nachhaltigkeit und kultureller Vielfalt erziehen. Was bedeutet für Sie

a) Weltbürgertum?

Das bedeutet, mein Bürgersein in meinem Stadtteil, zusammen mit meinen Nachbarn ausüben zu können. Ich kann nur Bürger des Planeten sein, wenn ich auch Bürger in meinem unmittelbaren lokalen Lebensumfeld bin, dort wo ich Individuum bin.

b) Nachhaltige Entwicklung?

Das einleuchtende: Wohlstand zu schaffen, der für möglichst lange Zeit, mit der größten Ausbreitung und den geringsten Kosten möglich wird. Hier denke ich, dass die ökologische bäuerliche Landwirtschaft die Pädagogik eines "Globalen Lernens" unterstützen kann: die gesamten wissenschaftlichen Ressourcen zu nutzen, um mit weniger Energieverbrauch und Arbeitskraft bessere Lebensmittel zu produzieren und dadurch einen vernünftigen und langfristigen Gewinn davon zu erhalten.

c) Kulturelle Vielfalt?

Ich denke die Vielfalt hat eine Grenze, denn damit es Verschiedenartigkeit geben kann, muss ich auch die Rückseite haben.

Ich stehe der Position am nächsten, die einen kulturellen Hybridismus als emanzipatorische Konsequenz der Diversität verteidigt. Kulturelle Diversität kann nicht einfach eine gegenseitige Bewunderung für die Kultur des Anderen bedeuten, sondern das wir über diese Bewunderung hinaus kreativ neue, hybride Kulturen erschaffen können, die in gegenseitiger Herausforderung gären und sich revolutionieren. Ich denke, dass die vielfältige Kultur kann nicht als dieselbe fortbestehen, wenn sie wirklich durch die konkrete und reale Erfahrung von Diversität geprägt wurde

7. Stimmen Sie mit der Forderung Globalen Lernens überein, dass eine Bildung zu Weltbürgertum, Nachhaltigkeit und kultureller Vielfalt integraler Bestandteil der pädagogischen Antwort auf die Globalisierung sein sollten?

Ja Nein Ich bin nicht sicher

Begründen Sie Ihre Antwort:

Seit mehr als zwei Jahrhunderten leben wir mit der Globalisierung. Zumindest erscheint sie schon im Manifest von 1848 in Europa und vorher im ersten Jahrhundert in Palästina: Geht und rekrutiert Schüler auf der ganzen Welt. Ich denke indessen, dass diese drei Charakteristika schon offenkundig aber von den Intellektuellen in den sozialen Bewegungen der unterdrückten Völker noch nicht angeeignet waren.

Im Falle der Zustimmung, wie müsste eine Pädagogik für Weltbürgertum, Nachhaltigkeit und kultureller Vielfalt aussehen?

Mit dem Beginn einer Praxis als Bürger in meinem Stadtteil, meiner Erfahrung einer solidarischeren Form des Produzierens und Konsumierens an meinem Arbeitsort sowie meiner Erfahrung mit der eigenen Kultur. Die Welt beginnt in meinem Haus, das zwischen den Häusern der Nachbarn steht. Ich denke es gilt der alte und beinahe vergessene Vorschlag aus den guten Zeiten der Befreiungstheologie: Basisarbeit!

TEIL 3: BILDUNGSKOOPERATIONEN

In der Praxis Globalen Lernens spielen Nord-Süd-Bildungskooperationen eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang wird Rahmen von Netzwerkprojekten die Öffnung der Bildungseinrichtungen für außerschulische Partner der Zivilgesellschaft gefordert.

8. Welche Aspekte und Themen sehen Sie für bilaterale Bildungsprojekte zwischen Brasilien und Deutschland?

Ich habe keine Kenntnisse und Erfahrungen. Ich kenne viele selbsternannte Volksbildungsprojekte von deutschen Organisationen finanziert und von Brasilianern durchgeführt in einer typischen imperialistischen Beziehung.

9. Wie und unter welchen Bedingungen können sich Bildungskooperationen zwischen Brasilien und Deutschland im Zusammenhang mit der Globalisierung entwickeln?

In Brasilien haben wir unter harten Anstrengungen "öffentliche, nicht-staatliche Räume" geschaffen: Öffentliche politische Beratungsgremien auf kommunaler, bundesstaatlicher und nationaler Ebene zu Bildung, Sozialpolitik, Kinder- und Jugendrechten, Kommunalverfassungen, usw.. Diese leiten in paritätischer Form zwischen Staat und Zivilgesellschaft die öffentliche Politik an und erschaffen die Autonomie und Souveränität unser Nation. Ich denke das solche Bildungsprojekte durch diese Beratungsgremien legitimiert und kontrolliert werden müssen. Ich denke, dass wir, die Bürger und der Staat, in Brasilien die Begrenzungen der sozialdemokratischen und neoliberalen Politik (die ihre Unterschiede haben, welche aber bei weitem nicht so tiefgreifend sind, wie ihre Diskurse vorgeben) überwunden haben und zwar anhand der harten, schwierigen und konfliktvollen Erfahrung, die Zivilgesellschaft und den Staatsapparat zu verpflichten, sich gemeinsam an einen Tisch zu setzen. Gemäß Tarso Genro, Boaventura de Souza Santos, Habermas u.a. müssen wir weder an die absolute Schlechtigkeit des Staates noch an die vollkommene Ehrlichkeit und Anständigkeit der Zivilgesellschaft glauben. Ich bin Lutheraber, es gibt so viel Sünde und so viel Gnade auf Seiten des Staates und auf Seiten der Zivilgesellschaft.

10. Was könnten Brasilianer und Deutsche in solchen Projekten voneinander lernen?

Wirklich demokratisch zu sein: auszuführen, was unsere Verfassungen vorsehen: uns der republikanischen Macht des Volkes unterzuordnen, das heißt uns dem demokratischen Rechtsstaat in aller Radikalität und ohne Ausrede und Ausweichen unterzuordnen.

11. Wie beschreiben Sie die Situation der Zivilgesellschaft in Brasilien?

Sie ist ebenso enttäuschend und korrupt wie die Regierung Lula, die meine Regierung ist, die beste, die wir je unserem Land hatten.

12. Welche Möglichkeiten, Potenziale und Probleme sehen Sie für die Zivilgesellschaft Brasiliens, an solchen bilateralen Projekten mitwirken zu können?

Ich bin mehr Machiavelli: Die Zivilgesellschaft ("der zivile Fürst") existiert nur in Funktion zu Staat. Ich meine, dass es nur einen wesentlichen Beitrag im Rahmen der "öffentlichen, nicht-staatlichen Räume" geben kann. Diese sind eine neue dialektische Synthese des liberalen demokratischen Staates und der sich durch den Liberalismus formierten Zivilgesellschaft.

Weitere Aspekte, Kommentare und Literaturempfehlungen:

Ein wichtiger brasilianischer Autor zum Thema Globalisierung ist Milton Santos.

Mail eines Brasilianers aus dem informellen Netzwerk

Betreff: Re: Convite para projeto de pesquisa bilateral

Von:

Datum: Thu, 4 May 2006 10:46:35 -0300

Markus,

eu TAMBÉM fico feliz se continuarmos em contato.

Desde o congresso de 2002 em Hannover eu fiquei sentindo que aí estava um fio muito importante a perseguir, porém desde que voltei ao Brasil não sabia bem como.

A intenção do artigo foi justamente tentar dar uma forma visível às idéias e sentimentos que eu trouxe daí, que servisse de 'link' para outros brasileiros. A coincidência é que a sua mensagem chegou poucos dias depois de eu pôr esse texto no ar.

Não há dúvida de que tenho interesse em ser parte de uma rede (formal ou informal) para o desenvolvimento desse impulso!

Vou responder o seu questionário, mas, como você mesmo disse, pode demorar um pouco. Não é coisa rápida de responder!

UM ESCLARECIMENTO:

A expressão "aprendizado planetário" não foi inventada por mim de modo independente. Eu a introduzi naquele artigo como a tradução MENOS RUIM que consegui de Globales Lernen. Traduzir é uma coisa tão complexa que eu sinto que até mesmo o inglês "global learning" não sugere com exatidão o que Globales Lernen sugere.

No entanto também não sou favorável a criar no Brasil MAIS um movimento baseado em alguma expressão estrangeira, que acaba gerando uma espécie de fantasmagoria, as pessoas começam a imaginar complexidades além das reais, por exemplo qando se fala da psicologia da Gestalt, ou da "difícil" conceituação freudiana de "ego e super-ego e id", quando em alemão é auto-evidente até no nível coloquial (ich, über-ich, es como em "es kocht in mir").

"Global", no Brasil tem vários problemas: (1) muitas vezes equivale a "insgesamt"; (2) no sentido de 'globalização', é geralmente sentido como a parte ativa onde nós somos a passiva; ou seja: se refere ao estuprador... ; (3) isso é ainda reforçado pela sua compreensão como "referente à Rede Globo de Televisão" (p.ex. "novela global" significa aqui uma série ou soap-opera DA REDE GLOBO, e não qualquer coisa como "mundial"). E a Rede Globo foi um dos pilares do regime militar no Brasil (tem inclusive um documentário inglês sobre o seu fundador Roberto Marinho, chamado Far Beyond Citizen Kane).

Mesmo assim, em alguns contextos eu sinto que a melhor tradução é "aprender global". Aliás, para Lernen, "aprender" é melhor que "aprendizado" - mas no Brasil verbos substantivados soam muito acadêmicos.

No final, tenho usado 3 formas, conforme o contexto: "aprendizado planetário", "aprender planetário" e "aprender global".

Três perguntas:

1. VOCÊ É O MARKUS QUE JÁ ESTEVE COM O HARALD AQUI NA TRÓPIS?

Não guardei os sobrenomes de todos naquela ocasião!

2. Você gostaria que esse questionário atingisse um número limitado de pessoas, ou o maior número possível de pessoas da área da Educação no Brasil? Isso porque tenho bastante contatos pela internet, participo de listas (p.ex. Educação Afro-Brasileira etc). Posso divulgar o mais amplamente possível, ou devo restringir a divulgação?

3. Uma pergunta que ficou comigo desde o congresso em 2002 - a qual tem uma razão-de-ser prática: percebi que as iniciativas da VNB tinham se apoiado bastante na presença da 'coalizão Rot-Grün' no poder, e a presença de alguns políticos em alguns atos do congresso chegou a sugerir que ele partisse de um grupo político claramente definido. Você diria que o movimento Globales Lernen se mostra, aí na Alemanha, nitidamente a algum partido político, ou não?

A razão prática de eu perguntar: eu posso não ter problemas pessoais com isso, mas pode haver pessoas que sim. Quando se faz a divulgação pública de algo, EXISTEM pessoas que podem reagir dizendo que estamos vinculados a este ou àquele grupo político... Se existe alguma vinculação, É BOM ESTAR INFORMADO para saber o que responder, e não poder ser acusado OU de estar mostrando uma fachada pública para interesses políticos ocultos, OU de estar servindo de "inocente útil" a algum grupo.

Eu queria que esse tipo de coisa não existisse, mas existe... Para ter idéia, mostrei as conclusões do congresso a um conhecido filho de alemães, que se ocupa principalmente de questões ambientais, e ele me disse "esse é um pessoal ainda vinculado ao conceito de Entwicklung, e eu não gosto disso"!

Artigos e sites:

Ainda não tenho outros artigos que falem especificamente de Aprendizado Planetário ou Global. Isso é uma possibilidade implícita em todo o meu trabalho, mas acho que só nesse texto está explícita.

Ao teorizar meu trabalho uso para ele as seguintes expressões: Educação Convivial, Pedagogia Convivial ou Pedagogia do Convívio (o que em alemão se resumiria BEM em Zusammenlebenspädagogik); a forma "Pedagogia do Convívio" busca conscientemente a ressonância das diversas "Pedagogia de ..." de Paulo Freire; em algum lugar ele mesmo sugeriu que os brasileiros deveriam produzir "Pedagogias do/da...", e não "Pedagogias sobre...")

Porém o trabalho tem uma fundamentação filosófica mais geral, que eu chamo de Filosofia do Convívio ou Convivialismo - a qual busca derivar TODOS os critérios de um eixo central único, que eu chamo de Princípio do Convívio Universal... mas também "do Pluralismo Absoluto", ou ainda Pluralismo Forte. (Essa variedade de nomes pode parecer caótica, mas é intencional para evitar a fixação do pensamento em fórmulas fixas, garantir sua permanência num nível mais flexível. Um pouco à Edgar Morin - de quem gosto MUITO - quando fala das vatagens da "noção" sobre o "conceito").

Estou trabalhando no momento em um artigo central sobre ESSE princípio, com o título um pouco humorístico "Bendito Eixo no Bendito Caos". Com esse artigo pronto, pretendo distribuir (em forma de Manuskript; não quero ter que sofrer procurando editores...) uma coletânea de artigos sobre a Filosofia e a Pedagogia do Convívio, incluindo o que lhe mandei o link. (Observo que acho um certo humor um grande aliado da filosofia, sem deixar de ser sério ou sistemático; pena que na academia isso nem sempre é bem

visto...)

Porém desde já há mais textos sobre a Pedagogia do Convívio à disposição em www.tropis.org/biblioteca .

Em breve eu pretendo transformar essa página em uma espécie de revista virtual chamada SOFIA CONVIVIAL. Já tenho como símbolo uma corujinha que pisca UM olho... (de novo o humor).

ESSE ESPAÇO ESTÁ À DISPOSIÇÃO PARA OUTROS AUTORES COLOCAREM SEUS TEXTOS - ou

LINKs para eles. A única condição é respeitar o princípio da "exclusão da exclusão", que é o mesmo Pluralismo Absoluto: nada deve ser excluído a não ser o gesto de excluir (e/ou oprimir) - mas esse que precisa ser obrigatoriamente excluído (para que não se repitam democráticas entregas de poder como a da República de Weimar a Hitler ...)

Da minha parte, ainda não visitei o site SOLUAR. Estou usando conexão discada (dial-up) no momento, então minha navegação na net não é tão ágil. Mas vou fazer isso ainda hoje. Se as duas partes acharem conveniente, poderíamos fazer uma reciprocidade de links entre ele e o site da Trópis - seja em geral, seja específico com a página Biblioteca ou Sofia Convivial.

Não me agradeça por ter dado tanta atenção a você com esta resposta, porque fiz isso em interesse próprio... Foi uma ótima forma de organizar algumas informações que eu precisava mesmo organizar!

Um grande abraço,

**Beantwortete Fragebögen der Expertenbefragung per E-Mail aller Sozial- und
Erziehungswissenschaftler sowie Aufsätze der Aufsatzanalyse in digitaler
Form (CD-ROM)**

Stichworte aus dem Themenindex der Online-Bibliothek „SciELO“ für die Onlineformularsuche von Aufsätzen brasilianischer Sozial- und Erziehungswissenschaftler

CIDADA OR CIDADANIA OR CIDADANIA ATIVA OR CIDADANIA BRASILEIRA OR CIDADANIA DUAL OR CIDADANIA E CRITICA OR CIDADANIA E EDUCACAO OR CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS OR CIDADANIA ORGANIZACIONAL OR CIDADANIA POLITICA OR CIDADAO OR CIDADAO DIGITAL OR CIDADAO OR CIDADE GLOBAL OR CIDADES-GLOBAIS OR COSMOPOLITA or COSMOPOLITES or COSMOPOLITICA or COSMOPOLITISMO or COSMOPOLITIZACAO OR DIALOGICOS or DIALOGISMO or DIALOGO or DIALOGO BRASIL-ESTADOS UNIDOS or DIALOGOS or DIALOGOS CULTURAIS or DIALOGOS DE FRONTEIRA or DIALOGOS POLITICOS or DIVERSIDADE CULTURAL or DIVERSIDADE HUMANA or DIVERSIDADE LOCAL OR GLOBAIS OR GLOBAL OR GLOBALIZACAO OR GLOBALIZACAO ACADEMICA OR GLOBALIZACAO DA INFORMACAO OR GLOBALIZACAO E CONVERGENCIA OR GLOBALIZACAO E EDUCACAO OR GLOBALIZACAO E ENSINO OR GLOBALIZACAO E OS ASPECTOS ECONOMICOS E TECNOLOGICOS OR GLOBALIZACAO, EUROPEIZACAO E POLITICAS EDUCATIVAS OR GLOBALIZADA OR GLOCAL OR INTERCULTURAIS OR INTERCULTURAL OR INTERCULTURALIDADE OR INTERCULTURALISMO OR INTERNACIONAIS OR INTERNACIONAL OR INTERNACIONALIZACAO OR INTERNACOES OR MULTICULTURALISMO OR MULTILINGUISMO OR MULTINACIONAL OR MUNDIAIS OR MUNDIAL OR PEDAGOGIA OR PEDAGOGIA CIENTIFICA OR PEDAGOGIA CRITICA OR PEDAGOGIA CULTURAL OR PEDAGOGIA CULTURALMENTE RELEVANTE OR PEDAGOGIA DA COMUNICACAO OR PEDAGOGIA DO CONCEITO OR PEDAGOGIA FREIREANA/PEDAGOGIA DO DIALOGO OR PEDAGOGIA HISTORICO-CRITICA OR PEDAGOGIA HUMANISTA OR PEDAGOGIA MODERNA OR PEDAGOGIAS OR PEDAGOGIAS DO OUTRO OR PEDAGOGIAS ESCOLARES OR PEDAGOGICA OR PEDAGOGICAS OR PEDAGOGICO OR PEDAGOGICOS OR PEDAGOGIZADA OR PLURAL or PLURALIDADE or PLURALIDADE CULTURAL or PLURALIDADE LINGUISTICA or PLURALISMO or PLURALISMOS or PLURALISTA or PLURALISTAS or PLURALIZACAO or PLURALIZADA OR MUNDIALIZACAO OR MUNDIALIZACAO DO CAPITALISMO OR MUNDO OR SUSTENTABILIDADE OR SUSTENTABILIDADE ECOLOGICA OR SUSTENTABILIDADE LOCAL OR SUSTENTABILIDADE SOCIAL OR SUSTENTAVEL OR TRANSCULTURACAO or TRANSCULTURAL or TRANSCULTURACAO or TRANSCULTURAL or TRANSCULTURALIDADE or TRANSNACIONAIS or TRANSNACIONAL or TRANSNACIONALISMO EDUCACAO OR EDUCACAO AMBIENTAL OR EDUCACAO BASEADA EM COMPETENCIAS OR EDUCACAO BILINGUE OR EDUCACAO BILINGUE-INTERCULTURAL OR EDUCACAO COMPARADA OR EDUCACAO COMUNITARIA OR EDUCACAO COOPERATIVA OR EDUCACAO DIFERENCIADA OR EDUCACAO

INTERCULTURAL-BILINGUE OR EDUCACAO MORAL OR EDUCACAO MORAL E CIVICA
OR EDUCACAO MORAL E ORGANICISMO OR EDUCACAO MULTICULTURAL OR
EDUCACAO NA AMERICA LATINA OR EDUCACAO NAO FORMAL OR EDUCACAO NAO-
FORMAL OR EDUCACAO NO BRASIL OR EDUCACAO OFICIAL OR EDUCACAO PARA A
COMPETENCIA INFORMACIONAL OR EDUCACAO PARA O TRABALHO OR EDUCACAO
POPULAR OR EDUCACAO SOCIAL OR EDUCACAO SUPERIOR E GLOBALIZACAO OR
EDUCACAO TRANSCULTURAL OR EDUCACIONAIS OR EDUCACIONAL OR EDUCATIVA
OR EDUCATIVAS OR EDUCATIVO OR EDUCATIVOS and CIDADANIA OR CIDADANIA
OR CIDADANIA ATIVA OR CIDADANIA BRASILEIRA OR CIDADANIA DUAL OR CIDADANIA E
CRITICA OR CIDADANIA E EDUCACAO OR CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS OR
CIDADANIA ORGANIZACIONAL OR CIDADANIA POLITICA OR CIDADAO OR CIDADAO
DIGITAL OR CIDADAO OR CIDADE GLOBAL OR CIDADES-GLOBAIS OR COSMOPOLITA
or COSMOPOLITES or COSMOPOLITICA or COSMOPOLITISMO or COSMOPOLITIZACAO
OR DIALOGICOS or DIALOGISMO or DIALOGO or DIALOGO BRASIL-ESTADOS UNIDOS or
DIALOGOS or DIALOGOS CULTURAIS or DIALOGOS DE FRONTEIRA or DIALOGOS
POLITICOS or DIVERSIDADE CULTURAL or DIVERSIDADE HUMANA or DIVERSIDADE
LOCAL OR GLOBAIS OR GLOBAL OR GLOBALIZACAO OR GLOBALIZACAO ACADEMICA
OR GLOBALIZACAO DA INFORMACAO OR GLOBALIZACAO E CONVERGENCIA OR
GLOBALIZACAO E EDUCACAO OR GLOBALIZACAO E ENSINO OR GLOBALIZACAO E OS
ASPECTOS ECONOMICOS E TECNOLOGICOS OR GLOBALIZACAO, EUROPEIZACAO E
POLITICAS EDUCATIVAS OR GLOBALIZADA OR GLOCAL OR INTERCULTURAIS OR
INTERCULTURAL OR INTERCULTURALIDADE OR INTERCULTURALISMO OR
INTERNACIONAIS OR INTERNACIONAL OR INTERNACIONALIZACAO OR INTERNACOES
OR PLURAL or PLURALIDADE or PLURALIDADE CULTURAL or PLURALIDADE
LINGUISTICA or PLURALISMO or PLURALISMOS or PLURALISTA or PLURALISTAS or
PLURALIZACAO or PLURALIZADA OR MULTICULTURALISMO OR MULTILINGUISMO OR
MULTINACIONAL OR MUNDIAIS OR MUNDIAL OR MUNDIALIZACAO OR MUNDIALIZACAO
DO CAPITALISMO OR MUNDO OR SUSTENTABILIDADE OR SUSTENTABILIDADE
ECOLOGICA OR SUSTENTABILIDADE LOCAL OR SUSTENTABILIDADE SOCIAL OR
SUSTENTAVEL OR TRANSCULTURACAO or TRANSCULTURAL or TRANSCULTURACAO or
TRANSCULTURAL or TRANSCULTURALIDADE or TRANSNACIONAIS or TRANSNACIONAL
or TRANSNACIONALISMO

Erklärung nach § 10 (2) e) der Promotionsordnung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation zum Thema

**„Theorien Globalen Lernens -
Auf dem Weg zu einem deutsch-brasilianischen Dialog
zwischen Sozialwissenschaftlern und Pädagogen.“**

selbstständig verfasst und die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe, sowie dass diese Arbeit nicht schon als Prüfungsarbeit verwendet worden ist.

Markus Auditor, Hannover, den 27. Mai 2008

Lebenslauf

| | |
|-----------------|---|
| 24.09.67 | In Lüneburg geboren |
| 1987 | Abitur an der Humboldtschule Hannover. |
| Seit 1987 | Freiberuflicher Dozent in der deutsch-brasilianischen sowie entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. |
| 08/87 bis 05/90 | Bürogehilfe im Sekretariat der SPD-Fraktion im Nds. Landtag. |
| 08.02.1988 | Eheschließung mit Aristela Guedes in Farias Brito - Ceará/Brasilien. |
| 02/89 bis 06/89 | Gasthörer an der Universidade Regional do Cariri in Crato - Ceará/Brasilien: Brasilianische Geschichte. |
| 29.03.89 | Geburt unseres Sohnes Jean in Juazeiro do Norte - Ceará/Brasilien. |
| 06/90 bis 12/90 | Gastdozent für Deutsch und Französisch an den Casas de Cultura der Universidade Regional do Cariri in Crato - Ceará/Brasilien. |
| 24.12.1990 | Geburt unserer Tochter Jeanne in Hannover. |
| 10/92 bis 03/94 | Studium an der Universität Lüneburg: Angewandte Kulturwissenschaften. |
| 01/93 bis 02/94 | Geschäftsführer des Schaustellerverbands Niedersachsen e.V. |
| 03/94 bis 10/97 | Arbeits- und Forschungsaufenthalt in der Region Cariri - Ceará/Brasilien; Gasthörer an der Fernuniversität Hagen: Weiterbildungsstudiengang Kulturmanagement. |
| 02/98 bis 01/99 | Mitarbeiter des Mieterladen e.V. in Hannover. |
| 10/98 bis 09/02 | Studium an der Universität Hannover: Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, Vordiplom. |
| 01/99 bis 01/02 | Deutschdozent bei den Carl Duisberg Centren in Hannover. |
| 10/99 bis 09/01 | Mitarbeit an einem DFG-Forschungsprojekt an der Universität Hannover. |
| 04/01 bis 08/02 | Zweithörer an der Fernuniversität Hagen: Erziehungswissenschaften/Soziologie; Bachelor of Arts. |
| 08/02 bis 06/10 | Deutschdozent am Fachsprachenzentrum der Universität Hannover. |
| 10/02 bis 09/03 | Aufbaustudium zur Erlangung der Promotionsreife an der Universität Hannover. |
| 10/02 bis 02/05 | Dozent für die Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik an der Universität Hannover. |
| 05/03 bis 12/03 | Projektreferent beim World University Service (WUS) in Wiesbaden. |
| 10/03 bis 04/09 | Promotion an der Universität Hannover. |
| Seit 07/11 | Projektleiter und Dozent am Internationalen Studienzentrum der Universität Kassel. |