

Wizemann, Thomas

Globales Erwachsenen-Lernen

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22 (1999) 3, S. 21-26



Quellenangabe/ Reference:

Wizemann, Thomas: Globales Erwachsenen-Lernen - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22 (1999) 3, S. 21-26 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-62813 - DOI: 10.25656/01:6281

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-62813>

<https://doi.org/10.25656/01:6281>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Globales Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung



Aus dem Inhalt:

- Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung
- Interkulturelles Training in Großunternehmen
- Motivationsseminare
- Interkulturelles Lernen in der beruflichen Ausbildung
- Globales Erwachsenen-Lernen
- Zur Reintegration von Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

22. Jahrgang

September

3

1999

ISSN 1434-4688D

Barbara Toepfer	2	Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung
Irmgard Sollinger	10	Interkulturelles Training in einigen Großunternehmen in Deutschland
Dietlind von Laßberg	16	MotivationsSeminare
Tilman Kuhl	19	Interkulturelles Lernen in der beruflichen Ausbildung
Thomas Wizemann	21	Globales Erwachsenen-Lernen
Dieter Hampel	27	Zur Reintegration von Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika
Kommentar/ Leserbrief	34	Volker Lenhart: Bildung für Versöhnung mit und zwischen den Nationalitäten des ehemaligen Jugoslawien
BDW	37	Nachruf: Prof. Dr. Gottfried Mergner (C. Lohrenscheit / B. Bövers) Vom Diskurs zum Vermächtnis (H. Bühler)
BDW	41	DGfE-Kongreß September 2000 / Sektionstagung Februar 2000 / Fachgespräch "Kulturkontakt anno dazumal" / AG Ethnopädagogik
VENRO	44	Kodex "Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit"
	46	Rezensionen
	49	Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien
	52	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22. Jg. 1999, Heft 3

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Interkulturelles Training in einem chinesischen Betrieb (Foto: Irmgard Sollinger).

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Zusammenfassung: Klemm ist der Erste, der für die Erwachsenenbildung über die bloße Erwähnung des Begriffs Globalen Lernen hinausgeht und systematisch Zusammenhänge für ein entsprechendes Konzept herstellt (vgl. Klemm 1998, S. 18ff). Ausgehend von einer erlebnis- und markt-orientierten Wende in der Erwachsenenbildungsarbeit skizziert er die aktuellen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen zur Interkulturellen Erwachsenenbildung, zum selbstgesteuerten und lebenslangen Lernen und zur Lerngesellschaft. Letztlich befindet sich Erwachsenenbildung z. Zt. "auf der Suche nach einer Theorie" (Klemm 1998, S. 20) globalen Lernens. In diesem Beitrag wird Globales Lernen in der Tradition von vier pädagogischen Lernfeldern betrachtet, die bereits Teil schulischen Lernens geworden sind - Friedenspädagogik, entwicklungsbezogene Bildung, Öko- und Interkulturelle Pädagogik. Globales Lernen versteht sich dabei als ein Dach-Konzept, das einige zentrale pädagogische Elemente der vier Lernfelder zu einem umfassenden Konzept zusammenführt. Mit einem vergleichenden Blick in die Erwachsenenbildungslandschaft geschaut, erscheinen die friedens- und entwicklungsbezogenen, ökologischen und interkulturellen Lernfelder jedoch als weitestgehend sektoralisierte erwachsenenpädagogische Bereiche angesichts der Einen Welt. Es gibt also bisher kein Globales Erwachsenen-Lernen. Die Substanz dafür ist jedoch vorhanden. Sie wurde lediglich noch nicht ausdrücklich formuliert.

Welche thematischen und didaktischen Ansätze zu einem globalen Lernen in der Erwachsenenbildung gibt es? Welches Lernfeld liefert hierzu historisch und aktuell Ansatzpunkte für eine Grenzüberschreitung?

Friedensbezogene Erwachsenenbildung

Konzeptionelle friedenspädagogische Ansätze unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten konnte ich in der Literatur nicht auffinden. Friedenspädagogik in der Erwachsenenbildung findet in Institutionen kaum mehr statt, und wo sie stattfindet, entsteht keine Verbindung zwischen pädagogischer Reflexion und konzeptioneller Weiterentwicklung.

Bilanz

Friedenspädagogik in der Erwachsenenbildung war konzeptionell bisher so gut wie kein Thema. Allgemeinpädagogisch argumentierende friedenspädagogische Konzepte haben sowohl in großem Umfang die emanzipatorische Wende aktiv mitgestaltet, als auch die Ökologisierung der Friedenspädagogik betrieben. Das traditionelle Ziel der Völkerverständigung, für das auch erwachsenenpädagogische Entwürfe vorliegen, erlebt unter dem Stichwort des Interkulturellen Lernens seit einigen Jahren in der Friedenspädagogik eine Renaissance. In der jüngeren Friedenspädagogik werden im Zusammenhang mit deren Kernthema der Gewalt - welche auf internationaler Ebene als Nord-Süd-Konflikt und in Deutschland als Diskriminierung von Migranten den friedenspädago-

Thomas Wizemann

Globales Erwachsenen-Lernen

gischen Gegenstand erweitert hat - interkulturelle Kompetenzen diskutiert, die u.a. die Fähigkeit umfassen, Fremdes zu akzeptieren. Die gesellschaftskritische Friedenspädagogik, die in den sechziger Jahren entstand, transportierte in fast vollendeter Form einen sozialistisch gewendeten Fortschrittsglauben, gepaart mit nicht minder moralisierendem Bildungsoptimismus, sorgte jedoch damit für die Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedingungen von Frieden. An der Mitte der siebziger Jahre entstandenen Strömung der ökologischen Friedenspädagogik tritt besonders deutlich die pädagogische Übereinstimmung der Friedenspädagogik mit erwachsenenpädagogischen Lernfeldern der Entwicklung und der Ökologie zutage. „Die Friedenspädagogik bedarf einer grundlegenden Erneuerung ... Erziehung ist immer eine Erziehung, sie kann heute die Bereiche Frieden, Ökologie, Entwicklung und Futurologie nicht mehr getrennt behandeln“ (Heitkämper 1984, zitiert bei Heck 1993, S. 16; Unterstreichung im Text). Ihr Verdienst liegt in der Erweiterung des Friedensbegriffs auf das Mensch-Natur-Verhältnis. Dabei wird der Friedensbegriff räumlich und sachlich erweitert (Welt, Erde), analytisch jedoch um gesellschaftskritische Aspekte verkürzt (der Mensch als Individuum und als Summe der Individuen steht Natur gegenüber). Mit der ökologischen Wende fällt die Friedenspädagogik trotz der thematischen, politischen und pädagogischen Nähe der Neuen Sozialen Bewegungen hinter ihren gesellschaftstheoretischen Stand. Die thematische und didaktische Verschmelzung von Friedens- und Umweltpädagogik war ein *noch* zu anspruchsvolles Unterfangen. Bast sieht die Diskussion zur Friedenspädagogik in eine reflexive Phase eintreten. „Diese Einseitigkeit qualifiziert den pädagogischen Beitrag der Friedensbewegung eher als einen gesinnungsethisch-fundamentalistischen als eine solchen, der zu kritischer Auseinandersetzung befähigt“ (Bast 1992, S. 135/vgl. Bast 1992, S. 134f.)². Rückblickend war nach Sander sämtliche Friedenspädagogik während des Ost-West-Konflikts dem Verdacht ausgesetzt, für oder gegen die jeweils geltende sicherheitspolitische Doktrin instrumentalisiert zu werden, und hatte es dabei schwer, ihren eigentlichen Inhalt von Bildung zur Mündigkeit zu bewahren (vgl. Sander 1992, S. 98).

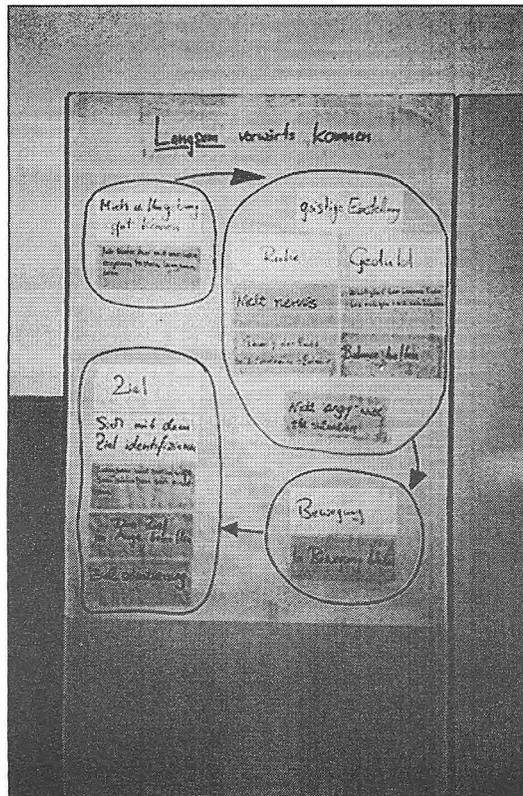
Perspektiven

„Friedenspolitische Erwachsenenbildung“ charakterisiert sich nach Sander erst „nach dem Ende des Ost-West-Konflikts“ (Sander 1992, S.97). Sie erweitert den Blickwinkel auf gewaltsame Auseinandersetzungen von einer auf Deutschland und Westeuropa konzentrierten Sicht hin zu global gestreuten und globalen Konflikten (Nord-Süd-Konflikt). Nicklas kommt es dabei darauf an, auf die größer werdenden Migrationsströme nach und innerhalb Europas hinzuweisen. Gewalt bleibe weiterhin die zentrale Kategorie von Friedenspädagogik; damit kommen verstärkt Fragen des friedlichen Zusammenlebens von „Menschen verschiedener Nationalität und ethnischer Herkunft“ (Nicklas 1997, S.362) in den Blick. Hierdurch aktualisiert sich die Feststellung Sanders, daß die „Frage, wie Frieden gesichert und entwickelt werden kann, ein Gegenstand von Erwachsenenbildung bleiben muß, wenn das Lernen von Erwachsenen sich auf die Realität, in der wir leben, beziehen soll“ (Sander 1992, S.97). Gegen Gewalt setzt er das Einüben gewaltfreier Konfliktlösungsmuster. Auf diese Weise betritt Friedenspädagogik über die Gewaltfrage das Feld der Interkulturellen Pädagogik und formuliert als Ziel eine interkulturelle Kompetenz: „Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes“ und die „Fähigkeit, das andere als anders zu akzeptieren“ (Nicklas 1997, S.369/vgl. Nicklas 1997, S.363-370).

Entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung

Bilanz und Perspektiven

Entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung erfuhren ihren eigentlichen konzeptionellen Beginn mit der Alltagswende, die sie sowohl aktiv mitvollzog und die lebensweltlichen Zusammenhänge zwischen der Dritten Welt und Deutschland herstellte, in der aber auch sie thematische und didaktische Impulse aus der Ökologischen und Friedensbezogenen Erwachsenenbildung erhielt. Die Wiedergeburt der Kultur drohte sogar - nach der ökologischen und friedenspolitischen Erweiterung der Entwicklungsfrage - als Interkulturelles das entwicklungsbezogene Lernen abzulösen, jedoch erfuhren letzteres gerade durch die starke internationale (deklaratorische) Allianz mit Umweltfragen durch die UNCED in Rio de Janeiro 1992 neuen Auftrieb. Für die Erwachsenenbildung bilanziert Seitz den thematischen Trend der letzten vierzig Jahre wie folgt: Von der Entwicklungshilfe über weltwirtschaftliche Fragen „hin zu einer breiten Diversifizierung des aktuellen Themenspektrums unter besonderer Betonung ökologischer, kultureller und sozio-kultureller Teilaspekte“ (Scheunpflug/Seitz 1995b, S.49f.). Speziell für die Erwachsenenbildung behauptet Seitz, sie würde über die inter-/kulturelle Wende zu Kon-



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger)

zepten der internationalen Bildung aus den fünfziger Jahren zurückkehren, als internationale Teilnehmerkreise und authentische Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen relevant gewesen wären (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995b, S. 147ff.). Trotz kritischer Anmerkungen zum realen Verlauf der Konzeptgeschichte von entwicklungsbezogener Bildung sehen Scheunpflug/Seitz in dieser Tradition vorrangig Anknüpfungspunkte für ein zukünftiges „grenzüberschreitendes und entwicklungsbezogenes Lernen im deutschsprachigen Raum“ (Scheunpflug/Seitz 1995a, S.239). Tremml stellt in beeindruckender Knappheit für Politik dar, was gleichermaßen für Pädagogik gilt: „Die drei großen Herausforderungen für jede Politik lassen sich schlagworthaft in der Zeitdimension mit *Entwicklung*, in der Sachdimension mit *Umwelt* und in der Sozialdimension mit *Frieden* bezeichnen“ (Tremml 1993a, S.124; s.a. Tremml 1998, S.12).

Die Bedeutung von entwicklungsbezogener Bildung für ein Globales Lernen liege „in der Bereitstellung von Reflexionsmustern zur Beobachtung der möglichen Konsequenzen unseres alltäglichen Handelns für Menschen, die jenseits unseres unmittelbaren Erfahrungshorizontes leben“ (Seitz 1996, S.111). Dabei kommen die gesellschaftlichen Systeme in den Blick der Entwicklungspädagogik. Von besonderer Bedeutung seien das Banken- und Finanzwesen, Welthandel und Medien, welche ihrem eigenen eingeschriebenen Code folgten und politisch bzw. moralisch kaum zugänglich seien. Die entwicklungspädagogische Aufgabe liege darin, in diesen Systemen Resonanz zu erzeugen, damit „entwicklungspolitische Lerngelegenheiten so bunt und vielfältig organisiert werden können, daß sie Systeme wie Personen in eine Eigenschwingung versetzen, die diese dazu anregt, ihren je *eigenen*, system-spezifischen Beitrag zur Weltgesellschaft zu entfalten“ (Scheunpflug/Seitz 1993, S.74; kursiv im Original). „Wer also ein System in seiner Umwelt (Schule, ... Wirtschaftssystem, ... Erwachsenenverbände etc.) entwicklungspolitisch sensibilisieren will, tut gut daran, zunächst dessen spezifischen Code der (Um-)Weltbeobachtung zu rekonstruieren und seine einschlägige Kommunikation entlang dieses Kriteriums zu stilisieren. Von besonderer Bedeutung ist dabei der dosierte Einsatz moralischer Argumentation“ (Tremml 1996, S.223). Die historische Verlagerung entwicklungspolitischer Bildung in kulturelle und sprachliche Bereiche nicht nur an Volkshochschulen kommt für Wolf einer Entpolitisierung des Lernbereichs gleich, denn emanzipatorische Erwachsenenbildungsarbeit hätte „gesellschaftsverändernd und systemverändernd“ (Wolf 1994, S.134) zu sein. Die Horizonterweiterung der Bildungsinhalte auf die Eine Welt und das daraus abgeleitete Bildungsziel des verantwortlichen Handelns in der vernetz-

ten Welt - womit Wolf den Kern Globalen Lernens auch begrifflich (vgl. Wolf 1994, S.140ff.) benennt und somit in den ausdrücklichen Zusammenhang der Erwachsenenbildung stellt - seien „zwar logisch richtig und rational greifbar“ (a.a.O., S.144f.), produzierten jedoch derart hohe Ansprüche an die Individuen, daß diese mit Ohnmacht und Lähmung reagierten und sich in die Individualität zurückzögen. Die vom Globalen Lernen angemahnte Handlungsorientierung bedeute für Erwachsenenbildung nämlich, zu „politischen Aktionen, die auf der Makroebene 'gehandelt' werden“ erwachsenenpädagogisch anzuregen und diese zu begleiten (a.a.O., S.142). Zudem müsse sich entwicklungspolitische Erwachsenenbildungsarbeit fragen, ob und in welcher Form sie zu der „Entwicklung der Utopie einer gerechten Gesellschaft, einer gerechten Weltwirtschaftsordnung, einer solidarischen Lebensgemeinschaft“ (a.a.O.) beitragen wolle (vgl. Wolf 1994, S.140-145). Apel greift eine zentrale politische und wichtige pädagogische Diskussion der letzten Jahre auf: Sustainable Development. Daraus leitet der Autor für entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung das Ziel ab, bisherige gesellschaftliche Entwicklung zu reflektieren und alternative Modelle zu entwerfen. Die anzuregende Diskussion müsse nicht im Sinne einer Verzichtsdiskussion ablaufen, sondern als Diskurs zu neuem Wohlstand. Übereinstimmend mit dem Befund von Scheunpflug, Seitz und Tremml schreibt Apel der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung ins Stammbuch: „Eine nicht-indoktrinierende Erwachsenenbildung kann nicht im Resultat den ökologisch oder entwicklungstheoretisch sich 'richtig' verhaltenden Bürger erzeugen. Sie kann nur Anlässe und Unterstützung bieten, damit die BürgerInnen die Möglichkeit haben, über zukünftige Entwicklungen und eigenes Verhalten zu reflektieren und mitzuentcheiden“ (Apel 1995, S.105). Als neuen Aspekt zeigt er die erwachsenenbildnerische Aufgabe der Initiierung und Moderation von kommunalen Aktionsprogrammen zur CO₂-Minderung, Verkehrsberuhigung etc. auf (vgl. Apel 1995, S.100-107). Erwachsenenbildung könne dadurch ihre ökologische und entwicklungsorientierte Parteilichkeit einbringen, beschränke sich jedoch inhaltlich auf Moderation und thematische Impulsgebung in Runden Tischen, Foren, etc. (vgl. Apel 1997)¹.

Ökologische Erwachsenenbildung

Ökologische Erwachsenenbildung wanderte von außerhalb der Institutionen in diese ein. Sie hat ganz maßgeblich die Alltagswende der Erwachsenenbildung geprägt und mit ernstzunehmenden Konzepten das Verhältnis zwischen Individuum, Gesellschaft und Natur neu bestimmt. Auch ist sie dasjenige der vier Lernfelder, welches am stärksten das reflexive Moment von Erwachsenenbildung diskutierte. Im Zuge der Gegenstandsverschmelzung mit dem Themengebiet der Entwicklung (UNCED) deutet sich auch hier eine kulturelle Wende im Zuge einer zunehmenden Diskussion zu Deutungsmustern und Wirklichkeitskonstrukten an. Es gibt erste Ansätze einer Diskussion zur Ausformulierung ökologischer Schlüsselqualifikationen.

Bilanz

Für die politische Erwachsenenbildung sieht Hufer einen aus den Konzepten der Umwelterziehung, des ökologischen

Lernens und der Ökopädagogik gewachsenen Ökologiebegriff, der „die Beziehungen zwischen den Lebensräumen und den menschlichen Lebenszusammenhängen mit ihren politischen und sozialen Konsequenzen“ (Hufer 1992, S.121 nach Heger 1989) umfasse und nach Umsetzungsmöglichkeiten menschlichen Lebens statt bloßen Überlebens suche. Dabei stünden klassisch von der emanzipatorischen Erwachsenenbildung formulierte Bildungsziele im Mittelpunkt: Kritikfähigkeit an Fortschritt und Wachstumsorientierung; Konfliktfähigkeit beim persönlichen Engagement; Parteinahme gegen Umweltzerstörung; Partizipation im politischen und sozialen Raum für Umweltverträglichkeit von Produktion und Konsum; Emanzipation von umweltbelastenden Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Autoritäten (vgl. Hufer 1992, S.121f.). Siebert behauptet, die auf einer Verantwortungsethik gründende Umweltbildung wäre bisher wie eine gesinnungsethische „appellative Postulatspädagogik“ (Siebert 1993a, S.79) aufgetreten. „Angesichts der ökologischen Katastrophen, Skandale und Krisenszenarios hat die Ökopädagogik ein permanentes Umweltlernen zu einem moralischen Postulat ersten Ranges aufgewertet“ (a.a.O.). Die heimliche Botschaft lautete: „Die Teilnahme an ökopolitischen Bildungsveranstaltungen ist gleichsam erste Bürger(innen)pflcht. Wer sich nicht ökologisch bildet, handelt angesichts der drohenden Apokalypse unverantwortlich und macht sich schuldig“ (a.a.O.). Die als unbeabsichtigt unterstellte Zeigefinger- und Katastrophenpädagogik hätte somit mehr Menschen von der Erwachsenenbildung abgehalten statt sie anzuziehen (vgl. Siebert 1993a, S.79).

Perspektiven

Als ein Mega-Trend muß die junge Diskussion zur Sustainable Development eingeschätzt werden, die die Ökologische wie die Entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung beschäftigt. Siebert zitiert das Ergebnis der Studie Zukunftsfähiges Deutschland mit der These, das neue Denken erfordere „eine Integration von ökologischen, sozialen und ökonomischen Belangen. ... So gesehen ist eine Segmentierung der Umweltbildung nicht wünschenswert“ (Siebert 1996a, S.75). Da menschliche Aktivitäten ökologisch bedeutsam seien, begründe sich eine integrative Perspektive von Umweltbildung auf andere Themen- und Lernfelder. Siebert vollzieht damit sachlich das Zusammenwachsen der Umwelt- mit der Entwicklungs- und auch der Friedensfrage aus pädagogischer Sicht nach und folgert für Umweltbildung die Überwindung der Grenzen des eigenen Lernfeldes (vgl. Siebert 1996a, S.74f. und 79). Mit der Person Siebert ist ein zweiter Trend in der Theorie- und Diskussion der Umweltbildung verbunden - der Konstruktivismus. Ausgangspunkt der konstruktivistischen Erkenntnistheorie ist die Konstruktion von Wirklichkeiten durch das menschliche Gehirn. Viabilität als Passung der jeweiligen Wirklichkeit zur Welt führt zu einem selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernbegriff. „Eine ethische Bildung ist durchaus als notwendig anzusehen, aber als kommunikative ethische Verständigung im Sinne von Selbstaufklärung“ (a.a.O.). Somit sei Natur auch Konstruktion und Naturumgang eine angepaßte und viable Wirklichkeit. Umweltbildung hätte in diesem Zusammenhang die Aufgabe, lebensgeschichtlich geprägtes Naturerleben und -wahrnehmen zu reflektieren und

zu vergleichen. Unterschiede in der Wahrnehmung, in der Bewertung und Nutzung von Umwelt, deren Komplexität und Irrtumswahrscheinlichkeit, müßten von der Umweltbildung erfahren und ausgehalten werden (vgl. Michelsen 1996, S.16). Häusler sieht die konstruktivistisch behauptete Unbelehrbarkeit erwachsener Menschen als eine Bestätigung all derer, „die die Zukunftschancen der Umweltbildung in einer dezidiert antipädagogischen Ausrichtung sehen“ (Häusler 1997, S.51). Diese „Ermöglichungsdidaktik“ entziehe zwar einem Großteil der bisherigen Umweltbildung die Legitimation, führe aber nicht notwendigerweise zu einem Auszug der Umwelterwachsenenbildung aus den Institutionen (vgl. Häusler 1997, S.51). Vielmehr wird damit behauptet, Ökologische Erwachsenenbildung könne gerade mit einer nicht mehr moralisierenden, sondern einer stärker auf Austausch und Ermöglichung von Lernprozessen ausgerichteten Didaktik Menschen gewinnen.

Interkulturelle Erwachsenenbildung

Bilanz und Perspektiven

Eine weitgehende konzeptionelle und realhistorische Bilanz nach (etwas mehr als) zehn Jahren Interkultureller Erwachsenenbildung wäre sicherlich noch verfrüht. Dieser Bereich muß als noch in seinen Anfängen steckend begriffen werden. Die junge Interkulturelle Erwachsenenbildung findet thematischen und inhaltlichen Anschluß an die Friedenspädagogik, an entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung und ökologische Themen. Der alltagskulturelle Schwerpunkt der Diskussion wird gar als neues Paradigma für Erwachsenenbildung schlechthin gehandelt, und er bildet zusammen mit dem auf ein im Mit- und Übereinander von Migranten und Inländern bezogenes Interkulturelles Lernen einen stark reflexiven Zug in der Erwachsenenbildung. Für die allgemeine und politische Erwachsenenbildung seit dem Ende der achtziger Jahre können nach Siebert folgende Entwicklungen beobachtet werden: Die Zielgruppe der neuen Richtung der Interkulturellen Erwachsenenbildung hätte sich gewandelt. Aus der Sonderpädagogik für Menschen ohne deutschen Paß wäre eine interkulturelle Alltagspädagogik für alle an Fort- und Weiterbildung Interessierten geworden. Inhaltlich könne eine Schwerpunktverschiebung vom Lernen über andere Kulturen hin zum Lernen über die eigenen kulturellen Denk- und Handlungsmuster verzeichnet werden (vgl. Siebert 1993b, S.338-340; 1996b, S.6)⁴. Klemm unterscheidet die Diskussionsfelder der 90er Jahre zur Interkulturellen Erwachsenenbildung in ein Feld des „multikulturelle(n) Lernen(s) im engeren Sinne“ (Klemm 1996, S.244) und eines der entwicklungsorientierten und internationalen Bildungsarbeit (vgl. Klemm 1996, S.244). Multikulturelles Lernen als älterer Begriff bedeutete bereits, die Zielgruppe auf alle Erwachsenen verschiedener kultureller Prägung zu erweitern und das Lernen von, mit und durch einander zu arrangieren. Für die deutschsprachige Diskussion zur Interkulturellen Erwachsenenbildung seit Anfang der neunziger Jahre haben sich Autoren geäußert, die gar von einem Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung sprechen und Interkulturelles Lernen als eine allgemeine und selbstverständliche Form von Erwachsenen-Lernen darstellen (vgl. Klemm 1996, S.246 u. 250). „Die interkulturelle Bil-

dung ist 'nichts Besonderes', sondern nur eine besonders deutliche Darstellung dessen, worum es in Bildungsprozessen immer geht, nämlich um Deutungsarbeit, d.h. um 'Weitergabe', Aneignung (Anverwandlung) und Weiterentwicklung von (Alltags-) Kulturen durch Bildungsprozesse“ (Arnold 1992, S.100). Zusammen mit Umweltbildung hält Siebert Interkulturelle Erwachsenenbildung für „die z.Zt. wichtigste Aufgabe aller Bildungseinrichtungen“ (Siebert 1993b, S.346). Siebert ist auch einer der Protagonisten, die 1990 eine Ablösung der Formel der entwicklungsbezogenen durch Interkulturelle Erwachsenenbildung gefordert haben. Denn mit der kulturellen Selbstreflexion kämen notwendigerweise auch Elemente politischen Denkens und Handelns zur Sprache, die „ohne eine interkulturelle, globale Dimension (nicht) denkbar“ (Siebert 1996b, S.7) seien. „Ziel des interkulturellen Lernens ist also nicht nur das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft, sondern Frieden und Gerechtigkeit in der einen Welt. Deshalb ist Dritte-Welt-Pädagogik Bestandteil einer - politisch begründeten - interkulturellen Pädagogik“ (Siebert 1990, zitiert bei Klemm 1996, S.244). Das anti-rassistische und das multikulturelle Anliegen von Interkultureller Erwachsenenbildung erführen durch die voranschreitende europäische Integration sowohl der westeuropäischen als auch zukünftig der osteuropäischen Staaten seit einigen Jahren einen zusaetzlichen Schub. Der Frage nach einer „Weiterbildung für Europa“ entgegnet Klemm hinsichtlich der Volkshochschulen mit Skepsis. Europa sei noch schwerer zu plazieren als die Dritte Welt oder Interkulturalität (vgl. Klemm 1996, S.245). Leumer verpflichtet die Erwachsenenbildungseinrichtungen auf das über allem stehende Ziel von: die Bürgerrechte, auch gegen den alltäglichen Rassismus, durchzusetzen. Dazu sieht er vor allem drei Strategien: Anti-Diskriminierungstraining, „Verbesserung der Zugangschancen zum Bildungs- und Arbeitsmarkt“ und „Stärkung der Selbstorganisation von Ausländern und ethnischen Minderheiten“ (a.a.O., S.243f.).

Rück- und Durchblick

Die heute unter dem Stichwort der Schlüssel- oder Weltprobleme zusammengefaßten Fragen sind genau diejenigen, zu denen sich historisch die (erwachsenenpädagogischen) Lernfelder zu Frieden, Entwicklung, Ökologie und Interkulturalität formiert haben. Zudem haben sich die Gegenstände der vier Lernfelder räumlich, sachlich und sozial zunehmend ausgeweitet und sind mit denjenigen der jeweils anderen drei Felder zusammengewachsen. Dabei drehten sich die Lernfelder stets um die erwachsenenpädagogisch verstandene Frage Becks nach der „Glokalisierung der Lebenswelt“ und der „Globalisierung der Biographie“ (Beck 1997, S.90f., 129f.); nur wurde dies bisher nicht im Lichte der Globalisierung betrachtet und entsprechend benannt. Offenbar fällt es jedoch Friedens- und entwicklungsbezogener Erwachsenenbildung schwerer, eindeutige und vor allem lernfeldspezifische Qualifikationen zu formulieren. Und so scheint interkulturelle Kompetenz diese Aufgabe z.Zt. für beide zu übernehmen. Die vier erwachsenenpädagogischen Lernfelder Frieden, Entwicklung, Ökologie und Interkulturalität sind bisher maßgebliche Impulsgeber gewesen für die Entstehung des schulpädagogischen Globalen Lernens, jedoch haben sie es nicht vermocht, sich selbst die entscheidenden Impulse zu verleihen, um den



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger)

konzeptionellen Schritt hin zu einer einenden, integrativen Didaktik einer „Globalen Erwachsenenbildung“ zu vollziehen. Sie bearbeiten die weltgesellschaftlichen Fragen immer noch weitgehend sektoralisiert. Es kann jedoch festgehalten werden, daß sich hier ein erwachsenenpädagogisch begründeter, konzeptioneller Kernbestand aus vier Lernbereichen formiert hat. Doch der beschriebene Kern kontrastiert mit dem diesbezüglichen Diskussionsstand in den jeweiligen Lernfeldern, um nicht zu sagen: Es hat zwar Ansätze zu einer entweder teilweisen Grenzöffnung gegenüber einem anderen Lernfeld (Ökologie und Entwicklung durch nachhaltige Entwicklung) oder zur beschworenen Integration dreier der Lernfelder (z.B. die von der Entwicklungspädagogik proklamierte Integration von Friedens-, Öko- und Entwicklungspädagogik) gegeben. Doch weder kann ich feststellen, daß eine Vorstellung von einer derart umfassenden Integration in einem der vier Bereiche entworfen worden ist, wie sie durch Vertreter des Globalen Lernens diskutiert werden⁵, noch scheinen mir die Teilintegrationsentwürfe in den jeweils anderen Lernfeldern Resonanz erzeugt zu haben. Die erwachsenenpädagogischen Traditionslinien von Globalem Lernen sind reicher an pädagogischer Begründung und didaktischer Vielfalt, als daß kurzerhand Friedens- und Entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung unter Interkultureller subsumiert und neben Ökologische Erwachsenenbildung hingestellt werden könnte.

Ausblick - Ansätze für ein Konzept „Globales Erwachsenen-Lernen“

Den unvollständigen Integrationsversuchen halte ich das Konzept eines Globalen Erwachsenen-Lernens entgegen, wie es bereits angeklungen ist. Die didaktische Orientierung für Globales Erwachsenen-Lernen ergibt sich aus der Thematisierung von epochaltypischen Schlüsselproblemen (Klafki) nach dem Vorschlag, diese als Spiegelstruktur (Schulz 1996, S.132f.), als planerischen Hintergrund und Folie, als Tiefenstruktur von Lebenswelten (globalisierte Biographie) zu begreifen und handzuhaben. Globalisierung ist demnach ein Ausgangspunkt für Teilnehmer-Orientierung und bedeutet heute, aus dem neuen Kosmos von friedens-, entwicklungsbezogenen, ökologischen und interkulturellen Aspekten des Globalisierungsprozesses eine begründete Auswahl zu treffen. Auf die gleiche Weise sind Ansätze von Friedensbezogener bis Interkultureller Erwachsenenbildung bis heute ebenfalls vorgegangen und haben ihrem Lernfeld gemäß Zusammenhänge des Alltags mit weltgesellschaftlichen Prozessen behauptet, wodurch sie die entsprechende Themenauswahl getroffen und bei Teilnehmerbedürfnissen angesetzt haben. Nun hat sich zusätzlich die Tiefenstruktur der Biographie und somit die erwachsenenpädagogische Spiegelstruktur vergrößert. Sie schaffen mehr Ansatz- und Anschlußpunkte für Ler-

nen. Globalem Erwachsenen-Lernen kann es nicht darum gehen, eine neue didaktische Theorie zu bevorzugen oder gar zu erfinden. Es geht Globalem Erwachsenen-Lernen darum, die erwachsenendidaktische Frage zu stellen, auf welche Weise die globalisierte Biographie thematisiert und reflektiert werden kann. Erwachsenenpädagogische Theoriebildung hat bisher zu wenig getan, um diese Frage von den Themen aus zu beleuchten.

Literatur:

- Apel, Heino:** Entwicklung, Umwelt und Nachhaltigkeit - ein Perspektivwechsel in der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1995) 36, S.97-108.
- Apel, Heino:** Ein neues Konzept zur falschen Zeit, Bildung zur Nachhaltigkeit. In: Politische Ökologie 15 (1997), S.41-45.
- Arnold, Rolf:** Erwachsenenbildung als Interkulturelle Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland (1992) 2, S.99-103.
- Bast, Roland:** Was kann Friedenspädagogik leisten? Über Möglichkeiten und Grenzen friedenspolitischer Bildungsarbeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1992) 2, S.134-140.
- Beck, Ulrich:** Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main 1997 (2. Aufl.).
- Bühler, Hans:** Perspektivenwechsel? - unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt am Main 1996.
- Häusler, Richard:** Das Ende der Umweltbildung. Im Zeitalter der Agenda 21 greifen die alten Konzepte nicht mehr. In: Politische Ökologie 15 (1997), S.51-54.
- Hufer, Klaus-Peter:** Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze. Eine Einführung. Schwalbach/Ts. 1992, S.120-127.
- Klafki, Wolfgang:** Allgemeinbildung heute - Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum (1993) 1, S.21-28.
- Klemm, Ulrich:** Literaturbericht Interkulturelle Erwachsenenbildung, Diskussions- und Handlungsfelder in den 90er Jahren. In: Der pädagogische Blick, (1996) 4, S.242-252.
- Klemm, Ulrich:** Globales Lernen in der Erwachsenenbildung. Anmerkungen zur Aktualität eines andragogischen Paradigmas. In: ZEP 21 (1998) 3, S.18-21.
- Leumer, Wolfgang:** Migranten und ethnische Minderheiten: Eine europäische Herausforderung an die Erwachsenenbildung. In: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.: Erwachsenenbildung und Entwicklung: 25 Jahre Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Redaktion: Heribert Hinzen). Bonn 1994, S.233-245.
- Leuthold, Margit:** Rezension: Thiel, Felicitas: Ökologie als Thema, Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung. Weinheim 1996. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1 (1997), S.166-170
- Michelsen, Gerd:** Entwicklung und Perspektiven der Umweltbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln/Weimar/Wien 1996, S.1-21. (Bd. 24).
- Nicklas, Hans:** Friedenserziehung - Erziehung zur Friedensfähigkeit im Umbruch. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1997, S.361-372.
- Sander, Wolfgang:** Friedenspolitische Erwachsenenbildung nach dem Ende des Ost-West-Konflikt. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1992) 2, S.97-99.
- Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus:** Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen 1993.
- Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus:** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. Band I: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt am Main 1995a.
- Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus:** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. Band III: Erwachsenenbildung und Jugendarbeit. Frankfurt am Main 1995b.

- Schulz, Manuel:** Integrative Weiterbildung - Chancen und Grenzen. Konzeptionelle Überlegungen zur Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.
- Seitz, Klaus:** Wider den Provinzialismus in der Pädagogik. Von der Schwierigkeit, entwicklungsbezogene und internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu verankern. In: Böttger, Gottfried/Frech, Siegfried (Hrsg.): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1996, S.95-112.
- Siebert, Horst:** Psychologische Aspekte der Umweltbildung. In: Apel, Heino u.a.: Orientierungen zur Umweltbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1993a, S.119-168.
- Siebert, Horst:** Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Scheunpflug, Annette/Treml, Alfred K. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung: Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen und Hamburg 1993b, S.335-347.
- Siebert, Horst:** Zur Integration und Vernetzung von Umweltbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Umweltbildung, Köln/Weimar/Wien 1996a, S.71-84. (Bd. 24).
- Siebert, Horst:** Interkulturelle Erwachsenenbildung. Stand und Perspektiven. In: ZEP 19 (1996b) 3, S.5-7.
- Treml, Alfred K.:** Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen 1993.
- Treml, Alfred K.:** Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“. Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt/M. 1996.
- Treml, Alfred K.:** Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: ZEP 21 (1998) 3, S.8-12.
- Wizemann, Thomas:** Zur Relevanz eines Konzepts Globalen Lernens für die Erwachsenenbildung, Diplomarbeit, abgegeben am 26.02.1998. Tübingen 1998.
- Wolf, Michaela:** Entwicklungspädagogik und Kulturtransfer, Über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. München/Wien 1994, S.133-148.
- Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP),** 21 Jahrgänge, 1977-1998.

Anmerkungen:

- 1 Diesem Beitrag liegt eine Diplomarbeit zugrunde, die den Titel trägt: Zur Relevanz eines Konzepts Globalen Lernens für die Erwachsenenbildung.
- 2 Dies mache auch das nach wie vor ungeklärte Verhältnis von Friedenspädagogik und Erziehungswissenschaft aus (vgl. Bast 1992, S.134).
- 3 Es bleibt zu hoffen, daß die Tatsache, daß die Zuständigkeit für Lokale Agenda 21-Prozesse häufig in die Hände von städtischen Umweltbeauftragten gelegt wird, gleichzeitig auch auf einen erwachsenpädagogischen Sachverstand treffen möge.
- 4 Beide Aufsätze Sieberts sind interessanterweise im entwicklungspädagogischen Zusammenhang erschienen sind. Siebert 1993b in: Scheunpflug/Treml (Hg.) und Siebert 1996b in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik.
- 5 Auch die Erwachsenenbildungswissenschaft ist noch nicht so weit, einen Schritt zurückzutreten und alle Phänomene als in einem Konzept integriert zu begreifen.

Thomas Wizemann, Dipl. Päd., Jg. 1969, schloß im Juli 1998 in Tübingen mit der Diplomarbeit "Zur Relevanz eines Konzepts Globalen Lernens für die Erwachsenenbildung" ab. Er ist seit Oktober 1998 Koordinator der Lokalen Agenda 21 an der VHS Göppingen (50%). Er war von 1994 - 1997 Mitglied im entwicklungspolitischen Ausschuß von aej und BDKJ. Von 1996 bis 1999 hat er im entwicklungspädagogischen Informationszentrum (EPIZ) in Reutlingen gearbeitet.

