

Wintersteiner, Werner

Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik?

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23 (2000) 2, S. 6-10



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wintersteiner, Werner: Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik? - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23 (2000) 2, S. 6-10 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-62446 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-62446>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

23. Jahrgang Juni 2 2000 ISSN 1434-4688D

Uli Jäger	2	Friedenspädagogik im neuen Jahrtausend: Erwartungen, Ansätze, Erfahrungen
Werner Wintersteiner	6	Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik?
Frank Liebe / Petra Haumersen	11	Demokratisierung durch Konflikt. Transformative Konfliktbearbeitung als partizipatives Modell
Hagen Berndt	18	Qualifizierung von Friedensfachkräften für Einsätze in politischen und gesellschaftlichen Konflikten
Ulrich Klemm	24	'Kämpft gegen den Kapitalismus und ihr kämpft gegen jeden Krieg'. Die internationale und antimilitaristische Jugendarbeit Ernst Friedrichs
Asit Datta	28	Thesen zu Medien und Krieg
Gisela Führung	30	Der Anti-Bias-Ansatz für den Aufbau eines demokratischen Südafrika
Nelli Lamm / Matthias Wessler	32	LINGUAPAX: Ein UNESCO-Projekt zur Förderung der Sprachenvielfalt
Anke Poenicke	33	Vorbereitung für Verständigung? Deutsche Reiseführer zu Ländern Afrikas auf dem Prüfstand
BDW	39	Jahrestagung der Sektion / Protokoll / Call for Papers / Islamischer Religionsunterricht in Deutschland
VENRO	47	Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe "Entwicklungspolitische Bildung"
	48	Rezensionen / Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien
	52	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23. Jg. 2000, Heft 2

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. In diesem Heft v.a. Fotos aus gewaltfreien Trainings und Einsatzfeldern von Friedensfachkräften (Kurve Wustrow).

Titelbild: Freundlich überlassen von Manfred Bofinger.

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.

Werner Wintersteiner

Erziehung zu globaler Verantwortung.

Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik?

Zusammenfassung: Der Autor setzt sich kritisch mit Globalisierung und Globalem Lernen auseinander. Als Gegenpol zur Suggestierung von 'Einer Welt' im Sinne einer Einheit der Erde, der Vereinheitlichung von Werten und Denkweisen oder von Harmonisierung, spürt er den Wurzeln des Globalen Lernens in der Friedenspädagogik nach. Er plädiert für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten als Herausforderung von Globalisierung und verdeutlicht dies an zwei Beispielen aus dem schulischen Kontext.

Globales Lernen - eine Marke für höchst unterschiedliche Produkte

Offensichtlich ist das heutige 'Globale Lernen' aus zwei Quellen entstanden: Einerseits können wir es als die logische Folge der friedenspädagogischen wie der entwicklungspädagogischen Theoriearbeit, als ihren gemeinsamen Fluchtpunkt betrachten. Entwicklungspolitische Bildung wollte sich nicht länger auf die 'Dritte Welt' fixieren lassen und wollte wohl auch dem 'Helfer-Syndrom' entgegenwirken. Sie suchte nach einer weiter gefassten Perspektive, während die Friedenspädagogik sich zunehmend nicht nur mit globalen Fragen, sondern mit der Frage der Globalität selbst befasste. 'Erziehung zur globalen Verantwortung' ist vielleicht die kürzeste Formel für dieses pädagogische Programm.

Andererseits wird 'Globales Lernen' unter dem Einfluss der 'business globalization' formuliert und stellt in dieser Version eine Mischung aus globalem Bewusstsein, intensivem Englischunterricht, der Sprache der globalen Sieger und Informationstechnologie dar. Natürlich lassen sich diese beiden Tendenzen in der Praxis nicht so säuberlich auseinanderhalten.¹ Und es kann auch kein Zweifel bestehen, dass diese 'Pädagogik der business globalization' über hohes Prestige und wesentlich mehr Ressourcen verfügt. Umso mehr muss es darum gehen, auch theoretische Anstrengungen zu unternehmen, einen Begriff von Globalem Lernen zu konkretisieren und zu verteidigen, der friedenspädagogischen Kriterien entspricht.

Um den Begriff 'Globales Lernen' für die Friedenspädagogik schärfer zu fassen, ist es nötig, einige Erwartungen und Vorstellungen, die mit diesem Begriff verbunden wer-

den, einer genaueren Prüfung auszusetzen. Anschließend werden wir uns wieder der Frage zuwenden, was die *differentia specifica* einer friedenspädagogischen globalen Bildung ausmacht.

Mythen von der 'Einen Welt'

Meine These ist, dass die Globalisierung den vielgestaltigen *Mythos von der 'Einen Welt'* nährt und selbst von ihm lebt. Gerade die Konzepte vom Globalen Lernen sind stark von diesem Mythos geprägt. Diese Idee vom 'Heimatland Erde' (Edgar Morin) ist eine ambivalente Denkfigur: Einerseits ermöglicht sie, die Einheit der Menschheit und damit weltweite soziale Gerechtigkeit und den Weltfrieden als Aufgabe zu stellen. Dies kann dazu führen, dass man auch die Hindernisse genauer untersucht, die diesem Ziel im Wege stehen. Andererseits befördert sie stark die Tendenz, diese Einheit als bereits gegeben zu betrachten, die bestehenden Widersprüche zu leugnen und damit die Aufgabe, an der es zu arbeiten gilt, erst wieder zu verdunkeln. Dies kann so weit gehen, dass der Skandal der Ausbeutung der großen Masse der Weltbevölkerung durch eine kleine Minderheit völlig aus dem Blickwinkel verschwindet.

Ich will diese Ambivalenz an zwei der beliebtesten Metaphern von der Einheit der Welt darstellen, deren Bildwelt freilich nicht verschiedener sein könnte - am *Globalen Dorf* und am *Raumschiff Erde*.²

Das *global village* ist nach seinem 'Erfinder' Marshall McLuhan das Resultat der Beschleunigung der heutigen 'elektrischen' Welt. Der distanzierten, mechanisierten und atomisierten Zivilisation der Schriftkultur werde durch die elektronischen Medien die Basis entzogen. Die ungeheure Beschleunigung reduziere jede Entfernung tendenziell auf null und lasse die Welt zu einem einzigen Dorf schrumpfen, in dem sozusagen jeder mit jedem kommuniziere. McLuhan stellt bewusst das Dorf, als Ausdruck einer ursprünglichen Einheit, der Stadt, als Verkörperung einer komplizierten Arbeitsteilung, gegenüber. McLuhans Prophezeiung hat sich nicht erfüllt, aber seine, durch die 'elektrischen' Medien bestimmte Parole hat tatsächlich die Menschen elektrisiert.

Ein ganz anderes Bild zeichnet die von Kenneth Boulding geprägte Formel vom *Raumschiff Erde*. Diese in Zeiten der beginnenden Raumfahrt entstandene Metapher nimmt einen bemerkenswerten Rollentausch zwischen Mensch und Natur vor. Erst seit wir die Erde vom *Raumschiff* aus betrachten können, sind wir imstande, sie selbst als *Raumschiff* zu imaginieren. Dieses Bild, das natürlichste Lebensgrundlagen und modernste Technologie zu einer einzigen Formel zusammenballt, ist äußerst populär geworden und hat auch in die Pädagogik Eingang gefunden (z.B. Postman 1995, S.86).

Doch trägt das Bild vom 'Raumschiff Erde' zweifelsohne auch idyllisierende Züge. Es erinnert an die Redeweise vom 'gemeinsamen Boot': Die Besatzung eines Raumschiffes ist eine Mannschaft, die vielleicht hierarchisch strukturiert, aber auf jeden Fall auf einander eingestimmt ist. Wie selbstverständlich geben die Kommandanten nicht nur Befehle an alle Mitglieder der Besatzung aus, sie nehmen auch Rücksicht auf diese. Denn alle haben dasselbe Ziel, und offensichtlich käme niemand auf die Idee, Sonderinteressen auf

Kosten des Kurses des Raumschiffs zu vertreten. In einer so prekären Situation, wie sie ein Weltraumflug darstellt, wäre das einfach absurd. Das 'Raumschiff Erde' erweist sich somit als ein Wunschbild, es nimmt die Einheit der Welt, zu der es mobilisieren will, bereits vorweg.

Es gibt noch eine weitere Variante der Weltraumbilder, in der allerdings das Raumschiff die neue Heimat, die 'Erde' der Menschheit geworden ist. Es handelt sich um ein in vielen Science Fiction Filmen anzutreffendes Szenario, das ich als *Captain Future Mythos* bezeichnen möchte: Menschen kämpfen, meist in fernen künstlichen Welten, gegen extraterrestrische Ungeheuer, die mit modernsten technologischen Waffen oder übersinnlichen Gaben ausgestattet sind, und besiegen sie mithilfe menschlicher Intelligenz und menschlicher Gefühle. Man mag diese Wertschätzung des Humanen sympathisch finden. Der Kern jedoch ist ein anderer: Immer treffen wir hier auf eine Menschheit, die ihre Zersplitterung nur dadurch überwunden hat, dass sie ihre gebündelten Kräfte auf den gemeinsamen Außenfeind konzentriert. Die Einigung der Menschheit ist bloß auf eine einzige Weise vorstellbar: als Zusammenschluss gegen einen Feind, der von außen kommt. Die *Idee des Feindes* hält eine Gruppe von Menschen gegen eine andere zusammen, und sie erscheint auch für die Einigung *aller* Menschen als unverzichtbar.

Gerade das letzte Beispiel zeigt, dass es unmöglich ist, sich an der Frage der *Vereinigung* vorbeizuschwindeln, wenn es um die *Einheit* der Menschheit geht. Es gibt keine globale 'Schicksalsgemeinschaft' der Menschheit, jedenfalls nicht in einem politischen Sinn, und weder einen positiven noch einen negativen *deus ex machina*, der uns die Aufgabe erspart, an der Vereinigung zu *arbeiten*. Wir müssen deshalb Modelle der Einigung finden, die von der unvermeidlichen und unüberwindbaren Existenz der Widersprüche und Interessenskonflikte ausgehen und es ermöglichen, damit friedlich und zivilisiert umzugehen. Nur so werden wir das Antagonismus-Modell überwinden, das Feindschaft durch Feindschaft in größerem Maßstab beseitigen zu können glaubt. Die politische Form, in

der diese *Einheit im Widerspruch* realisiert wird, in der Kampf und Kooperation, Konflikt und Konflikttransformation in gewaltloser Weise stattfinden können, nennen wir Demokratie. Das Problem ist, dass die Demokratie seit ihrer Entstehung ein nationales Projekt ist, dass wir aber übernationale Formen brauchen, um die heutigen übernationalen und globalen Fragen zu lösen. „Die Demokratie des 21. Jahrhunderts wird transnational sein oder sie wird nicht sein“, bringt es der österreichische Politologe Anton Pelinka in einem OE-1 -Radio-Essay im Januar 2000 auf den Punkt.

Die Arbeit an der 'Einen Welt' ist also eine komplexe *politische* Aufgabe, und der Widerstand gegen eine ungerechte Weltwirtschaftsordnung ist kein schlechter Ausgangspunkt,

um sie in Angriff zu nehmen. Die *pädagogische* Aufgabe in diesem Zusammenhang besteht darin, dieses Ziel zu benennen, zu begründen und die Jugendlichen so weit wie möglich dafür zu qualifizieren, nicht aber, es durch illusorische Vorstellungen vom Bestehen der 'Einen Welt' zu verdunkeln.

Führt die Globalisierung zum Entstehen einer globalen Weltkultur?

Ist aber nicht die Vereinheitlichung der Denk- und Lebensweisen, die Schaffung einer gemeinsamen Weltkultur, längst im Gange? Entwickeln wir uns nicht tatsächlich auf eine globale Kultur zu? Das ist eine weit verbreitete Vorstellung, die seltsamerweise von ihren Gegnern wie ihren Befürwortern geteilt wird: Was die einen als Triumph von Humanität, Toleranz und Marktfreiheit feiern, denunzieren die

anderen als Coca-Cola und Big-Mac Kultur, als Mc Donaldisierung der Erde.

Der englische Kulturwissenschaftler John Tomlinson (1999) hat als einer der ersten versucht, den kulturellen Aspekt der Globalisierung systematisch zu untersuchen. Er streicht „**complex Connectivity**“ (etwa: „komplexe Verbundenheit“) als eigentliches Charakteristikum der Globalisierung heraus:³ „Damit meine ich, dass die Globalisierung auf das sich schnell entwickelnde und verdichtende Netzwerk von Verknüpfungen und gegenseitigen Abhängigkeiten verweist, die das moderne soziale Leben ausmachen“ (S.2). Diese Vernetzung schaffe zwar eine gewisse kulturelle Annäherung, die aber auf funktionale Gesichtspunkte beschränkt bleibt: „Vom instrumentellen Standpunkt des Kapitalismus führt Verbundenheit zu einer erhöhten funktionalen Nähe. Sie macht nicht alle Orte gleich, doch sie schafft globalisierte Räume und Verbindungsgänge, die den Kapitalfluss (was auch dessen Waren und Personal einschließt) dadurch erleichtern, dass sie die erhöhte Zeit- und Raum-Verbindung durch einen entsprechenden Grad an 'kulturellem Zusammenrücken' ergänzen“ (S.7).

Die Vereinheitlichung, die vor sich geht, ist also eine Vereinheitlichung von Rahmenbedingungen, die unterschiedliche (kulturelle) Konzepte erst mit einander konfrontieren, nicht aber eine Vereinheitlichung dieser Konzepte selbst. Tomlinson führt weiter aus: „Globale Einheitlichkeit bedeutet nicht eine simple Uniformität - so etwas wie eine 'world culture'. Es ist eher eine komplexe soziale und phänomenologische Situation - die 'globale menschliche Situation' - in der unterschiedliche menschliche Lebensformen miteinander in Kontakt gebracht werden“ (S. 11).

Die Untersuchung der faktischen Globalisierung zeigt, dass wir uns eher auf die Zunahme von Konflikten statt auf ihr Verschwinden gefasst machen müssen. Die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei und zivilisiert auszutragen, wird somit immer wichtiger. Diese Fähigkeiten zu vermitteln ist ein wesentliches Programm der Friedenspädagogik.

Globales Lernen als Beitrag zur 'anderen Globalisierung'

Friedenspädagogik lehrt nicht, wie der Frieden in einer friedlichen Welt aussieht, also Harmonie und Einheit, sondern wie man möglichst Frieden in eine unfriedliche Welt bringen kann, also Umgang mit Pluralismus, Gegensätzen, Konflikt und Gewalt. Friedenspädagogik charakterisiert sich, allgemein gesprochen, nicht einfach durch die Thematisierung von

Gewalt. Entscheidend ist nicht ihre *Themendifferenz*. Sondern sie charakterisiert sich durch die spezielle Art, wie sie Krieg und Gewalt behandelt. Ihr Spezifikum ist die Arbeit für einen gelassenen und 'freundlichen' und deshalb möglichst gewaltfreien Umgang mit dem Anderen.⁴ Entscheidend ist also die *Wertedifferenz*. Diese Werteorientierung ist es auch, die Friedenspädagogik in die Debatte um 'Globales Lernen' einzubringen hat. Denn, wie eingangs erwähnt, 'Globales Lernen' ist zunächst ein 'neutraler', bzw. ein vielfältig besetzter Begriff, der keineswegs selbstverständlich friedenspädagogisch verstanden wird.

Wenn wir uns ansehen, welche Aufgaben 'Globalen Lernens' üblicherweise genannt werden, so lassen sich die Antworten etwa so zusammenfassen:

1. Wissen und Kenntnisse:

- Wahrnehmung der globalen Dimension von Problemen, Phänomenen, Entwicklungen
- Beschäftigung mit globalen Schlüsselfragen

2. Fähigkeiten und Fertigkeiten:

- Beherrschung des Englischen als der Sprache der global players
- Vertrautheit mit Informationstechnologie, auf der globale Kommunikation aufbaut
- Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation

Dieser Aufzählung werden sowohl Anhänger einer Ausbildung künftiger global players als auch friedens- und entwicklungspädagogisch Engagierte zustimmen können. Die friedenspädagogische Intention geht allerdings weiter und bezieht sich vor allem auf die Ebene der *Einstellungen*, der für jede politische Bildung unverzichtbaren dritten Dimension neben der Ausbildung von Kenntnissen und Fertigkeiten (Vgl. Politische Bildung 1978). Es geht aus friedenspädagogischer Sicht um die Ausbildung der Bereitschaft zum gewaltfreien Umgang mit der Vielfalt und zur Suche nach kreativen Möglichkeiten für den Umgang mit Konflikten. Dies ist freilich kein Aspekt, der sich einfach zu den vorher genannten addieren ließe. Es ist vielmehr eine übergeordnete Wertorientierung, die jeden einzelnen Punkt beeinflusst und ihm erst die entsprechende Ausrichtung gibt. Wir können somit *Erziehung zur globalen Verantwortlichkeit für eine friedliche Welt* als das eigentliche Spezifikum einer friedenspädagogisch orientierten globalen Bildung bezeichnen.

Globales Lernen geht von der optimistischen Einstellung aus (und Optimismus ist ja die Voraussetzung jeder Pädagogik), dass eine 'Andere Globalisierung' möglich ist, dass wir, mit den Worten von Johan Galtung, die 'Globalisierung nicht als Schicksal, sondern als Projekt' betrachten sollen. Bei der Analyse der Praxis Globalen Lernens bemerken wir jedoch das Vorherrschen einer Konstellation, die sich nicht auf die Ausbildung von Einstellungen konzentriert, sondern auf die Verbreitung von Kenntnissen - wohl entsprechend der Dominanz des Wissensaspektes in den höheren Schulen.

Eine Durchsicht vorhandener Unterrichtsmaterialien (zumindest aus Österreich) zum Globalen Lernen zeigt, dass diese sich hauptsächlich mit dem kognitiven Aspekt, den *Kenntnissen*, beschäftigen, und versuchen, über diesen Weg auch die Einstellungen zu beeinflussen.

Es werden Informationen über die Lebensweise, die

Alltagskultur, literarische und künstlerische Zeugnisse oder die Musik der Völker in der 'Dritten Welt' geboten. Es werden die ökonomischen, ökologischen und politischen Zusammenhänge im globalen Maßstab erläutert. Die didaktischen Erneuerungen, die in den letzten Jahren erreicht wurden, bestehen hauptsächlich in Verfeinerungen dieser Methoden: Einerseits wird, nach dem Modell des Kaffee-Parcours, ein sinnlicheres und ganzheitlicheres Verständnis der komplexen (wirtschaftlichen) Beziehungen zwischen Nord und Süd angestrebt, andererseits wird, durch digitale Lernmittel, eine größere Individualisierung des Lernens ermöglicht. Die *Globalisierung in der eigenen Lebenswelt* kann zweifelsohne auf diese Weise besser verständlich gemacht werden.

Es bleibt jedoch ein scheinbar unlösbarer (und häufig gar nicht thematisierter) Widerspruch bestehen: 'Globales Lernen' ist häufig wie Trockenschwimmen. Es zielt auf die Qualifizierung zu weltweitem solidarischen Zusammenleben ab, doch es findet im 'Medium' eines Nationalstaates statt. Auch die Veranstaltung interkultureller Feste und die Einbeziehung von Schülerinnen, die aus anderen Kulturkreisen stammen, kann an dieser Tatsache nichts ändern. Und auch die Gefahr, immer wieder in eine caritative Einstellung zu verfallen, ja diese als heimlichen Lehrplan zu vermitteln, ist bei allen Aktionen sehr groß, bei denen Schülerinnen in Europa Geld für Projekte in 'Entwicklungsländern' sammeln.

Um hier eine neue Qualität zu erreichen, ist es nötig, 'Globales Lernen' als globales Projekt anzugehen. Voraussetzung dafür ist es, die Menschen im Süden als Partner zu betrachten und die Bedingungen zu schaffen, dass diese auch als solche erlebt werden können. Nur eine gleichberechtigte und demokratische Bildungskoooperation kann Globales Lernen zu einem positiven Programm machen. Auf wissenschaftlichem Gebiet gibt es seit einigen Jahren Ansätze zu einem die Kontinente umspannenden Dialog.⁵ Dass diese Zusammenarbeit inzwischen auch auf der Ebene der Lehrkräfte und Schülerinnen begonnen hat, sollen die zwei abschließenden Beispiele zeigen.

'Peace and Conflict Resolution' und 'Human Rights Network'

Das erste Beispiel ist das 'International School Network Peace Education & Conflict Resolution'. Dieses vom österreichischen Unterrichtsministerium finanzierte und vom 'Interkulturellen Zentrum', Wien, organisierte Projekt konnte Lehrkräfte und ihre Klassen aus allen Kontinenten - Afrika, Asien, Lateinamerika, den USA und verschiedenen europäischen Staaten, später auch aus Australien - zu einer dreijährigen Zusammenarbeit (1995-1997) vereinigen. Jede teilnehmende Klasse musste in ihrer eigenen Schule Konfliktforschung betreiben und Lösungsansätze ausprobieren. Diese kulturspezifisch und individuell sehr unterschiedlichen Erfahrungen wurden immer wieder miteinander verglichen. Sie bildeten das inhaltliche Rückgrat des internationalen Netzwerks, das durch diese Kooperation entstand und weit mehr Schulen als die fünfzehn Kerngruppen umfasste. In drei einwöchigen Seminaren in Österreich konnten sich die Lehrerinnen und einzelne Repräsentantinnen der Schülerinnen persönlich gut kennenlernen. In einigen Schulen konnte, ange-

regt durch die Arbeit des Netzwerks, Friedenserziehung und Konfliktlösung als neues Unterrichtsfach verankert werden. Darüber hinaus war das gemeinsame, transkontinentale Arbeiten selbst ein so einschneidendes Erlebnis, dass auch nach dem offiziellen Ende des Projekts die Kontakte nicht abrisen, sondern in einer lockeren Form fortgeführt wurden. Der professionelle Basisdialog von Lehrkräften wie auch die direkten und teilweise persönlichen Verbindungen der Schülerinnen stellen eine Intensität Globalen Lernens dar, wie sie leider nur sehr selten möglich ist. Die themenzentrierte Zusammenarbeit für den Frieden erlaubt einen selbstverständlichen und alltagsnahen Vergleich von Denkschemata, Zugangsweisen und Lebensgewohnheiten, die das Eigene sehr schnell relativieren.⁶

Das zweite Projekt, ebenfalls vom 'Interkulturellen Zentrum' konzipiert und organisiert, baut auf den Erfahrungen von 'Peace and Conflict Resolution' auf, geht aber in mancher Hinsicht darüber hinaus. Vor allem ist es, meiner Beobachtung nach, konsequenter in der Einbeziehung von Expertinnen aus dem Süden bei der Gesamtleitung des Projekts. Das internationale Schulpartnerschaftsprojekt Menschenrechte ('School Network Human Rights') wurde im Frühjahr / Sommer 1999 etabliert und ist noch im Gange. Das Netzwerk umfasst derzeit 42 Schulen aus beinahe allen Kontinenten: Argentinien, Bosnien Herzegowina, Brasilien, Chile, Kamerun, Irland, Italien, Indien, Mexiko, Österreich, Palästina, Rußland, Schweden, Uganda, Ukraine, Uruguay. Ziel ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Menschenrechten aus ihrer eigenen Perspektive und in ihrem jeweiligen Umfeld auseinandersetzen. Sie konzentrieren sich auf ein Schwerpunktthema, das in Form von Projektunterricht bearbeitet wird. Die Erfahrungen und Ergebnisse aus den verschiedenen Schulen werden analysiert, in internationalen Projektgruppen ausgetauscht und zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in Bezug gesetzt. Ein Team internationaler Expertinnen begleitet den Entwicklungsprozess und berät Lehrerinnen und Schülerinnen aus aller Welt.

Weitere Schulen werden von regionalen Koordinatorinnen in Lateinamerika (Ciudades Educadoras, Rosario, Argentinien) und Kamerun (Department of Women and Gender Studies, University of Buea) betreut. Dies ermöglicht nicht nur eine größere Anzahl involvierter Schulen, sondern stellt auch auf der Ebene der Projektleitung eine Aufwertung der außereuropäischen Expertinnen dar. In einer weiteren Phase sollen Schülerinnen aus Netzwerkschulen im Süden im Rahmen der Tournee 'Human Rights in One World' nach Österreich eingeladen werden. Die Tournee dient der Präsentation und dem Vergleich der bisherigen Ergebnisse. Die direkte Begegnung von Schülerinnen aus dem Süden mit österreichischen Jugendlichen wird als wesentlicher Beitrag zum Globalen Lernen empfunden.⁷

Zweifelsohne sind diese Projekte nur erste Ansätze. Man mag einwenden, dass sie immer noch stark westlich (oder 'nördlich') orientiert sind. Die Initiative geht von Europa aus, der Großteil der Leitung sind Europäerinnen, alle Treffen finden auf unserem Kontinent statt. Die Verwendung des Englischen als globaler lingua franca ist unvermeidlich, wenn auch nicht unproblematisch. Und natürlich sind nur einzelne Schulen in der Lage, sich an solchen Projekten zu betei-

gen. Auch die direkte Einbeziehung der Schülerinnen könnte, wenn die finanziellen Mittel gegeben wären, wesentlich intensiviert werden. Doch wurde durch die persönlichen Treffen, die professionelle Zusammenarbeit und die Kommunikation im Alltag eine neue Qualitätsstufe im globalen pädagogischen Austausch erreicht, die standardbildend sein könnte. Wenn globale Bildung mehr als ein Schlagwort sein soll, dürfen derartige Erfahrungen nicht Randerscheinungen bleiben, sondern es müssen institutionalisierte Formen geschaffen werden, die ganzen Generationen von Jugendlichen ähnliche Erlebnisse und Erkenntnisse vermitteln. Die Dekade der 'Kultur des Friedens' wäre ein guter Rahmen, entsprechende Weichen zu stellen.

Anmerkungen:

¹ Dies wird zum Beispiel deutlich am Programm des Kongresses 'Global Learning in the 21st Century' (Oktober 1998 in Kopenhagen / Dänemark); vgl. <http://www.globallearning.org>

² Ich lehne mich dabei an meine Ausführungen in Wintersteiner 1999, 320 ff. an.

³ Bei den Zitaten handelt es sich um eigene Übersetzungen aus dem Englischen.

⁴ In der französischen pädagogischen Diskussion wird als Gegensatz zu 'violence' nicht mehr 'non-violence' definiert, sondern 'sérénité', was etwa 'Gelassenheit' und 'Freundlichkeit' entspricht.

⁵ Vgl. dazu etwa: Globales Lernen. Die Welt im Klassenzimmer. In: Mosquito. Die entwicklungspolitische Zeitschrift der Schweiz, Nr. 3, Mai 1998.

⁶ Das Projekt ist durch die Projektzeitschrift 'round about' und durch andere Publikationen dokumentiert. Siehe vor allem 'round about 1997', herausgegeben vom Interkulturellen Zentrum, das eine Zusammenfassung und einen Rückblick auf jede einzelne Phase des Projekts bietet.

⁷ Kontakt: Barbara Helm, Interkulturelles Zentrum, Kettenbrückengasse 23, A-1050 Wien; Tel. / Fax: -43-1-5867544; email: barbara.helm@iz.or.at.

Literatur:

Morin, Edgar / Kern, Anne Brigitte: Heimatland Erde. Wien: Promedia 1999.

Politische Bildung. Erlass des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Wien 1978.

Postman, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin. Berlin-Verlag, 1995.

Ramonet, Ignacio: L'an 2000. In: Le Monde diplomatique, 12 (1999), 1.

Tomlinson, John: Globalization and Culture. Cambridge: Polity Press 1999.

Wintersteiner, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: agenda 1999.

Dr. Werner Wintersteiner, geboren 1951; Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Herausgeber der Zeitschrift und Buchreihe 'Informationen zur deutschdidaktik' (*ide*). Obmann des Vereins 'Alpen-Adria-Alternativ', der das friedenspädagogische Projekt 'Europäische Jugendakademie' durchführt. Zahlreiche friedenspädagogische Veröffentlichungen. Zuletzt: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: agenda 1999. Kontakt: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at

