

Stiftung Universität Hildesheim

Fachbereich I: Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik

Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim



Globales Lernen

Motivation und Weltverständnis von Bildungspraktiker*innen in Afrika und Asien

Abschlussarbeit im

Masterstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik

Erstprüferin: Sara Milde

Zweitprüferin: Prof. Dr. Inga Truschkat

Vorgelegt von

Name: Rosa Lynn Grave

Abgabedatum: 02.11.2015

Contents

<u>1</u>	<u>Einleitung</u>	<u>1</u>
<u>2</u>	<u>Globales Lernen- ein europäisches Konzept?</u>	<u>3</u>
2.1	Definition, Geschichte, Akteure, Ziele	3
2.1.1	Was ist das?	3
2.1.2	Wo sind die Ursprünge und welche Entwicklung gibt es?	5
2.1.3	Wer macht es, an wen richtet es sich und wozu?	6
2.2	Werte und Normen	9
2.3	Motivation und Weltverständnis im Globalen Lernen	12
2.3.1	Motivation: „Wir können und müssen etwas ändern“	13
2.3.2	Weltverständnis: Die „Eine Welt“	15
2.4	Forschung und wissenschaftliche Literatur: eine klaffende Lücke	18
2.5	Globales Lernen als „unhinterfragt gut“?	22
2.6	Ansatz und Fragestellung	24
<u>3</u>	<u>Theoretische Einbettung: Kosmopolitismus und Postwachstum</u>	<u>24</u>
3.1	Kosmopolitismus vs. Lokalitätsgebundenheit	25
3.2	Postwachstum	29
<u>4</u>	<u>Methodischer Zugang</u>	<u>32</u>
4.1	Methodologischer Rahmen: Grounded Theory	32
4.2	Erhebungsmethode: offenes narratives Leitfadeninterview	36
4.3	Zugang und Auswahl der Interviewpartner_innen: das Projekt Learn2Change	39
4.3.1	Learn2 Change – internationale Lernwerkstatt	39
4.3.2	Learn2 Change – Ziele	41
4.3.3	Learn2Change – Teilnehmer*innen	42
4.3.4	Relevanz des Learn2Change Projektes für die Forschungsarbeit	43
4.3.5	Auswahkriterien für die Interviews	44
4.4	Aufbereitung des Datenmaterials	45
4.5	Auswertung des Datenmaterials	45

<u>5</u>	<u>Empirie</u>	46
5.1	Fallportraits	46
5.1.1	Interview A: Danious	46
5.1.2	Interview B: Mehdi	58
5.1.3	Interview C: Amina	68
5.2	Kategorien	79
5.2.1	Lokalität	80
5.2.2	Globalität	81
5.2.3	Going backwards	83
<u>6</u>	<u>Ergebnisteil</u>	85
6.1	Vergleichende Ergebnisanalyse	85
6.2	Rückschlüsse für das Konzept Globales Lernen	90
6.3	Zusammenfassende Betrachtung und kritische Reflexion der Ergebnisse	93
6.4	Resumé: Globales Lernen in Afrika und Asien – und jetzt?	98
<u>7</u>	<u>Quellen- und Literaturverzeichnis</u>	100
7.1	Literaturverzeichnis	100
7.2	Quellenverzeichnis	103
<u>8</u>	<u>Erklärung der Urheberschaft</u>	104
<u>9</u>	<u>Anhang</u>	105

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzen im Globalen Lernen	8
Abbildung 2: Strukturierung verschiedener Interviewmethoden.....	38

1 Einleitung

„Die grenzenlose Globalisierung wird es noch so weit bringen, daß jedes Land auf unserer Erde an jedes andere Land grenzt.“ (Ferstl 2006)

Etwas überspitzt kokettiert dieses Zitat von Ernst Ferstl eine Entwicklung, in der sich die Bevölkerung und Staaten der Welt einander immer weiter annähern. Wenn sich diese Annäherung auch nicht geographisch vollzieht, so vollzieht sie sich doch (hauptsächlich) ökonomisch und soziokulturell. Globalisierung nennen wir diese Entwicklung seit einigen Jahrzehnten. Mit ihr gehen vielfache Konsequenzen für Mensch, Tier und Pflanzen einher, daher sind die Assoziationen zum Wort Globalisierung zahlreich: Industrielle und wirtschaftliche Verflechtung, wachsende Mobilität, unverhältnismäßiger Konsum, Ausbeutung, Fluchtbewegungen, Reichtum, Armut, Klimawandel, Artensterben uvm.. All dies sind Themen, die in Medien, Politik und breiter Gesellschaft heute viel diskutiert werden - die Weltgemeinschaft sieht sich vor der Aufgabe, den Herausforderungen dieser „grenzenlosen Globalisierung“, wie Ferstl es nennt, zu begegnen.

Als ein pädagogischer Ansatz, auf Globalisierungsprozesse zu reagieren, wird das Globale Lernen als Konzept diskutiert, verbreitet und angewandt. Menschen zu befähigen, sich in unserer globalisierten Welt zurecht zu finden, diese zu begreifen und im Sinne einer gerechten Welt handeln zu lernen, so die Quintessenz aus der Maastrichter Erklärung, welche als einer der Grundsteine für das Konzept Globales Lernen gesehen werden kann.

In entwicklungspolitischen Kreisen sowohl hoch gelobt als auch kritisiert, erscheint es alles in allem als ein stark europäisch westliches Konzept von Lernen. Die Annahme dieser Arbeit ist zudem, dass das Globale Lernen, wie es in Deutschland verhandelt wird, implizit ein bestimmtes hegemoniales Bild von Welt und Weltbürgertum voraussetzt, welches weltweite Machtstrukturen als Grundlage hat sowie diese (unbewusst und bewusst) reproduziert. Die Motivation,

sich im Globalen Lernen zu engagieren, scheint stark normativ geprägt, die „Eine Welt“ ein allgemein akzeptiertes, unerreichbar scheinendes und doch zu erreichen gewünschtes Ziel.

Das Forschungsinteresse meiner Arbeit erwuchs aus ebendieser, hier nur kurz skizzierten, Kritik. Die Fragen danach, ob das Globale Lernen eigentlich als ein „globales“ Konzept gesehen werden kann und wie Globales Lernen eigentlich von Menschen aus dem globalen Süden verstanden wird bzw. der Wunsch, die hiesige Definition um Perspektiven zu erweitern, führten mich zu meiner leitenden, zunächst offenen, Forschungsfrage:

Auf welcher Motivation und welchem Verständnis von Globalem Lernen und von Welt gründet die Arbeit von Bildungspraktikern und Bildungspraktikerinnen in außereuropäischen Ländern?

Die Arbeit ist thematisch in zwei Teile gegliedert, einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zu Beginn führt das Kapitel „Globales Lernen – ein europäisches Konzept?“ ins Globale Lernen ein. Hier geht es unter 2.1. in erster Linie darum, Kerninhalte des Bildungsansatzes zu vermitteln, um im Anschluss Werte und Normen, die für das Globale Lernen relevant sind, herauszuarbeiten (2.2.). Das Forschungsinteresse legt es zudem nahe, sich unabhängig von der Empirie mit den Aspekten Motivation und Weltverständnis auseinander zu setzen, dies geschieht in Kapitel 2.3.. Anschließend gibt Kapitel 2.4. einen Überblick über vorhandene wissenschaftliche Literatur und Forschung in dem Themenbereich, um das Forschungsinteresse in einen Gesamtkontext einzubetten. Da die Arbeit einen kritisch reflexiven Zugang zu Globalem Lernen hat, werden in Kapitel 2.5. Kritikpunkte aufgegriffen. Kapitel 2.6. fasst schlussendlich das Forschungsinteresse noch einmal gebündelt zusammen und grenzt dieses auf Bildungspraktiker*innen aus Afrika und Asien ein.

Um die empirischen Erkenntnisse theoretisch verknüpfen und untermauern zu können, bietet Kapitel 3 einen Einblick in Diskussionen um Kosmopolitismus und Lokalitätsgebundenheit sowie um Postwachstum.

Das vierte Kapitel bildet den Auftakt zum empirischen Teil der Arbeit, indem es die methodologische Herangehensweise erläutert. Hier wird auf die Grounded Theory (4.1.) und das offene narrative Leitfadenterview (4.2.) eingegangen. Anschließend werden der Zugang (4.3.) und die Auswahl (4.4.) der Interviewpartner*innen sowie die Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials (4.5.) transparent gemacht. Kapitel fünf umfasst drei Fallportraits (5.1.) und drei aus der Analyse gewonnene Kategorien (5.2.). Kapitel 6 leitet aus den Kategorien schließlich Schritt für Schritt Ergebnisse ab. Eine vergleichende Ergebnisanalyse (6.1.) verknüpft die drei Kategorien miteinander. In Kapitel 6.2. werden weitergehend Rückschlüsse für das Konzept Globales Lernen gezogen. Diese inhaltlichen Rückschlüsse sowie einzelne methodische Aspekte des Forschungsprozesses werden anschließend kritisch reflektiert (6.3.). Ein persönliches Resumé rundet die vorliegende Arbeit ab (6.4.).

2 Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

2.1 Definition, Geschichte, Akteure, Ziele

2.1.1 Was ist das?

„Globales Lernen sagt alles und nichts, es ist ein Modewort und ein politisches Wort und damit unkonkret, leer“ (Sovoessi 1998 in Fuoss 1998)

Pointiert drückte Sovoessi in diesem Zitat bereits 1998 aus, was das Wesen Globalen Lernens auch heute noch auszumachen scheint. Von verschiedenen Disziplinen geprägt, kristallisierte sich in den letzten Jahrzehnten ein Begriff heraus, welcher laut Selby ebenso inflationär gebraucht wird wie „Nachhaltigkeit“ oder „Nachhaltige Entwicklung“ und welchem verschiedene Interpretationen und Ausprägungen zugrunde liegen (vgl. Selby 2003, S. 145). Die Abgrenzung zum Konzept „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE) fällt ebenfalls nicht leicht: manche Definition ordnet das Globale Lernen der BNE unter, andere Definitionen sehen es als Weiterentwicklung der BNE, wieder andere gebrauchen die Begriffe als Äquivalent.

Ein offener, unkonkreter Charakter Globalen Lernens, wie Sovoessi ihn in seinem Zitat herstellt, wird auch in Seitz's Definition sichtbar, in der er Globales Lernen

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

als „ein ganzes Bündel an pädagogischen Konzepten [bezeichnet], die sich auf die gesellschaftliche Globalisierung beziehen“ (Seitz 2002, S. 366)

Selby definiert Globales Lernen (engl. Global Education) 1995 auf einer Konferenz zu „Global Education“ im Libanon etwas konkreter folgendermaßen:

„Global education is a holistic paradigm of education predicated upon the interconnectedness of communities, lands, and peoples, the interrelatedness of all social, cultural and natural phenomena, the interpenetrative nature of past, present and future, and the complementary nature of the cognitive, affective, physical and spiritual dimensions of the human being. It addresses issues of development, equity, peace, social and environmental justice, and environmental sustainability. Its scope encompasses the personal, the local, the national and the planetary.“ (Selby 2003, S. 145)

Diese Definition soll für die Arbeit aus mehreren Gründen als treffend hervorgehoben werden. Einerseits finden sich ihre Inhalte weitestgehend in zahlreichen anderen Definitionen zum Globalen Lernen wieder¹ und sie scheint dadurch weitestgehend repräsentativ zu sein. Andererseits werden die ganz verschiedenen Dimensionen (thematisch, zeitlich, didaktisch) Globalen Lernens deutlich und Selby betont den holistischen, ganzheitlichen Charakter.

Globales Lernen wird hier also als „Paradigma“ gesehen, als eine grundlegende Weltsicht, die in Bezug zu Bildung gesetzt wird. Wodurch sich diese Weltsicht im Speziellen auszeichnet, wird in den nächsten Kapiteln näher beleuchtet. Neben der Bezeichnung Globalen Lernens als Paradigma zeigt sich allgemeingebäuchlich alternativ die Bezeichnung als Konzept.

Selby's Definition macht deutlich, worauf bei Globalem Lernen immer Bezug genommen wird: die Globalisierung und Verwobenheit von Gesellschaft, Land und Kultur. Hinzuzufügen sei hier die nicht explizit von Selby genannte Globalisierung von Wirtschaft. Die Globalisierung all dieser Bereiche führt laut Seitz dazu, dass Bildung nicht mehr an ein nationalstaatliches Denken gebunden sein darf und dass ein „territoriales Gesellschaftsverständnis“ (Seitz 2002, S. 365)

¹ Siehe z.B. das Abwägen verschiedener theoretischer Definitionen von Globalem Lernen, diskutiert in : Lang-Wojtasik/Klemm (2012): Handlexikon Globales Lernen

antiquiert ist. Er sieht in Globalem Lernen daher einen Entwurf, der es erlaubt, „Bedingungen und Grenzen nationalstaatlichen Bildungsdenkens“ (ebd.) zu beobachten.

Inhaltlich thematisch lassen sich bestimmte Schlüsselbereiche ausmachen, welche das Globale Lernen prägen, wie etwa Bildung zu den Themen Entwicklung, Umwelt, Menschenrechte, Frieden, Gesundheit, Geschlechtergerechtigkeit, multikulturelle Gesellschaft, Menschlichkeit, Bürgerlichkeit, Medien (vgl. Selby 2003, S. 153).

Warum genau die Rede von Globalem Lernen und nicht von globaler Bildung oder globaler Erziehung ist, bleibt im Rahmen dieser Arbeit offen. Da zur Datenerhebung Interviews auf Englisch geführt wurden, sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass die Begrifflichkeiten „global learning“ und „global education“ während der Interviews synonym gebraucht wurden.

2.1.2 Wo sind die Ursprünge und welche Entwicklung gibt es?

Die Beschäftigung mit den von Selby genannten globalen Themen setzte zwar nicht erst mit dem Globalen Lernen ein, wird aber von diesem Bildungsansatz zum ersten Mal vereint. Die große thematische Spannbreite mag auch eine Erklärung für das eingangs zitierte Statement von Sovoessi sein, Globales Lernen sage „alles und nichts“ und sei „unkonkret“.

Ursprünge des Begriffs gehen auf die Zeit nach dem 2. Weltkrieg zurück, wonach das Globale Lernen aus der Friedenspädagogik, Umweltpädagogik, der Menschenrechtserziehung, dem interkulturellem Lernen und der „Dritte Welt Bewegung“ (vgl. Milde 2011, S. 62) erwachse. Lang-Wojtasik und Klemm zufolge ist der Begriff an sich in Deutschland seit Anfang der 90-er Jahre gängig (vgl. Lang-Wojtasik, Klemm (2012), S. 89).

Markante Referenzpunkte für das Globale Lernen arbeitet Milde in ihrer Diskursanalyse heraus. Danach orientiert sich das Globale Lernen thematisch an Empfehlungen, die 1974 bei einer Generalkonferenz der UNESCO² für den Bereich internationaler Bildung ausgesprochen wurden. Ebenfalls gilt der 1992 stattgefundenene UN-Gipfel für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro als

² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

richtungsweisend, da dort die sogenannte „Agenda 21“ einen Schwerpunkt für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung formuliert. Auf dem UN- Gipfel für Umwelt und Entwicklung 2002 in Johannesburg, 10 Jahre später, wurde schließlich ein Meilenstein gelegt, indem die Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ für die Jahre 2005-2014 ausgerufen wurde, was bildungspolitisch große Bedeutung trägt (vgl. Milde 2011, S. 17 f.). Anknüpfend an diesen Ausruf fand im selben Jahr der „erste[n] gesamteuropäische[n] Kongress zum Globalen Lernen“ (O’ Loughlin 2012, S. 4) in Maastricht statt. Die daraus resultierende „Maastrichter Erklärung“ legte ein europäisches Rahmenkonzept zum Globalen Lernen vor. Vertreter*innen der Parlamente, Regierungen, Kommunal- und Regionalbehörden sowie von zivilgesellschaftlichen Organisationen aus den Mitgliedsstaaten des Europarats verpflichteten sich darin unter anderem, „den Prozess der Definition des Globalen Lernens weiter voranzutreiben. Auch wollten sie sicher stellen, dass in allen Phasen eine große Vielfalt von Erfahrungen und Blickwinkeln einbezogen wird, wie z.B. Perspektive des Südens, von Minderheiten, Jugendlichen und Frauen (vgl. Maastrichter Erklärung 2002, Punkt 5.1.). Darüber hinaus erarbeitet die Erklärung Definitionskriterien und setzt sich erweiterte finanzielle Unterstützung für die Verbreitung und Weiterentwicklung Globalen Lernens zum Ziel.

2.1.3 Wer macht es, an wen richtet es sich und wozu?

Globales Lernen ist ein Bildungsansatz, dessen Akteure sich, so Sara Milde, „im Dreieck Wissenschaft- Schule- entwicklungspolitische NGOs“ (Milde 2011, S. 58) verorten lassen. Auch auf staatlicher Ebene gewinnt es in der Entwicklungs- und Bildungspolitik immer mehr an Bedeutung und orientiert sich auf internationaler Ebene an von den Vereinten Nationen entwickelten Leitbildern (vgl. Milde 2011, S. 58). Insgesamt wird es aufgrund verschiedener Akteure und Zielgruppen auch als „Querschnittsaufgabe für alle Bildungsprozesse“ (Lang-Wojtasik/Klemm (2012), S. 91) beschrieben.

Auf Ebene der entwicklungspolitischen NGOs beschäftigen sich z.B. entwicklungspolitische Dachverbände in den verschiedenen Bundesländern in Deutschland mit dem Thema, bilden Lehrer*innen und außerschulische Bildungsreferenten- und Referentinnen weiter und setzen sich auf Landesebene

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

durch Lobbyarbeit für eine steigende Anerkennung Globalen Lernens als disziplinübergreifendes Lernen ein. Es wird somit zwar auch als ein *politischer Ansatz* betrachtet, maßgeblich jedoch im *pädagogischen Diskurs* verhandelt und stellt somit einen individualistischen Ansatz pädagogischer Bildung dar. Weniger richten sich Angebote des Globalen Lernens an Systeme im Sinne politischer Institutionen, sondern vielmehr umfasst die Zielgruppe einzelne Personen im Kontext einer Weltgesellschaft (vgl. z.B. Becker 2011, S. 137).

Diese einzelnen Individuen sind vielmals Schüler*innen, bewegt sich das Globale Lernen doch stark im Kontext von Schule als einer der von Milde genannten Dreiecksakteure. Ein Anspruch Globalen Lernens ist es, eine Breitenwirksamkeit zu erreichen. Da der Lernraum Schule eine hohe gesellschaftliche Bedeutung hat, liegt daher eine starke Orientierung zu Schulen vor.

Der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ gilt im Bereich der schulischen, aber auch außerschulischen Bildungsarbeit als das wichtigste Referenzdokument in Deutschland. 2007 auf der Kultusministerkonferenz beschlossen, liegt inzwischen seit Sommer 2015 eine überarbeitete Neufassung des Orientierungsrahmens vor. Entwickelt von Autoren und Autorinnen der Kultusministerkonferenz und des BMZ³, umfasst der Orientierungsrahmen verschiedene Schwerpunkte, sowohl theoretisch abstrakte Ausführungen zum Globalen Lernen als auch konkret didaktische Integrationsmöglichkeiten in den Unterricht. Aufgeschlüsselt für alle Fächer gibt er Anregungen, globale Themen fächerübergreifend in der Schule zu behandeln (vgl. Siege/Schreiber 2015, S. 3-8). Theoretisch definiert er für das Globale Lernen die Vermittlung von drei Kernkompetenzen: Erkennen, Bewerten und Handeln, welche vom Welthaus Bielefeld anhand folgender Graphik veranschaulicht wurden:

³ Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

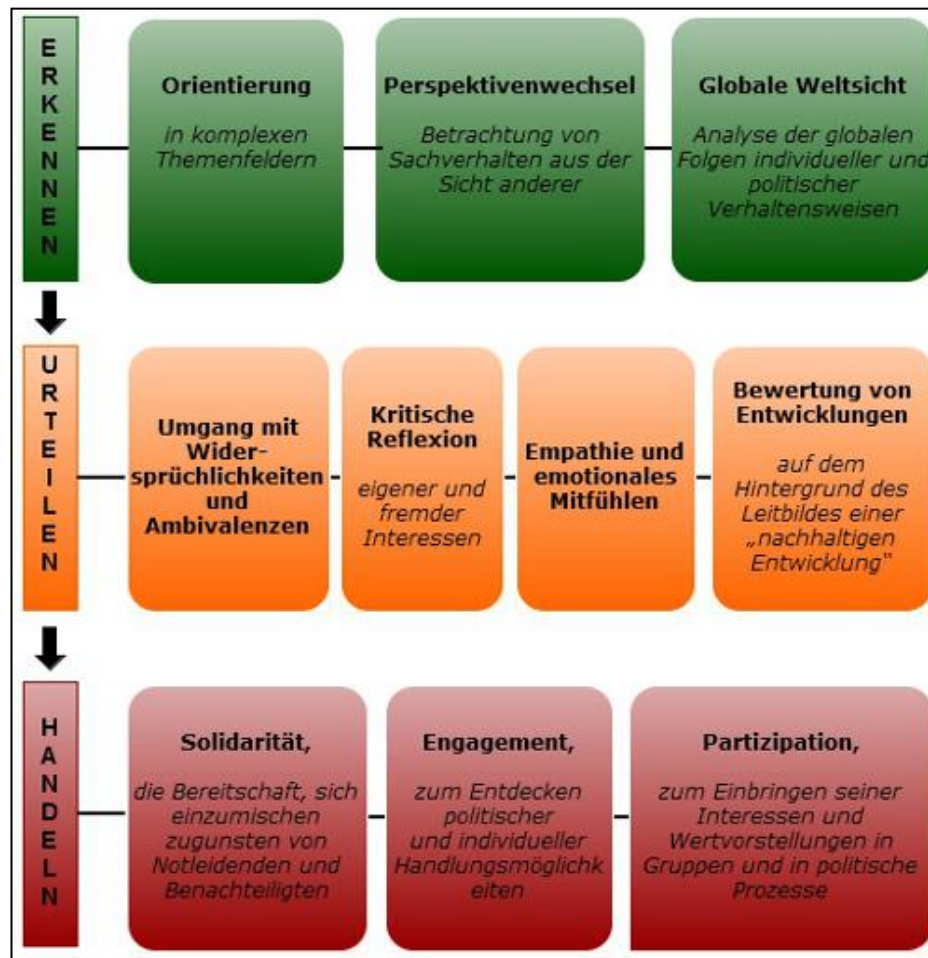


Abbildung 1: Kompetenzen im Globalen Lernen⁴

Zentral für den Schritt des Erkennens ist eine Wissensvermittlung über globale Zusammenhänge, es wird Orientierung gegeben, sich mit der Komplexität der Welt zurecht zu finden und es werden Perspektivwechsel angeregt. Die Kompetenz des Beurteilens umfasst die kritische Reflexion eigener und fremder Interessen, Empathie und emotionales Mitgefühl, die Bewertung von politischen und sozialen Entwicklungen und den Umgang mit Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen. Die Kompetenz „Handeln“ ist geprägt von Solidarität, Engagement zum Entdecken politischer und individueller Handlungsmöglichkeiten und Partizipation zum Einbringen eigener Interessen und Wertvorstellungen in Gruppen und politischen Prozessen (vgl. Welthaus Bielefeld 2015).

⁴ Welthaus Bielefeld (2015)

Das Erreichen all dieser Kompetenzen stellt hohe Anforderungen an Schüler*innen, weshalb Milde schlussfolgert, dass der Zugang zu Globalem Lernen nicht für alle Bildungsmilieus gleichermaßen geschaffen ist (vgl. Milde 2011, S. 63). In Kapitel 2.1. wurde jedoch (zumindest theoretisch) der holistische Charakter Globalen Lernens betont.

Um diesem theoretischen ganzheitlichen Ansatz gerecht zu werden, rücken neben Kindern und Jugendlichen (als Hauptzielgruppe in der Praxis) auch Erwachsene jeden Alters ins Blickfeld. Titel wie „Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ (Asbrand et. al 2006), „Globales Lernen in der Erwachsenenbildung. Anmerkungen zur Aktualität eines andragogischen Paradigmas“ (Klemm 2003, S. 217) oder zahlreiche Fortbildungsangebote für Lehrer*innen⁵ zeigen diese Entwicklung.

2.2 Werte und Normen

Diesem Kapitel liegt die Annahme zugrunde, dass Globales Lernen im Kern immer von einem normativen Gehalt geprägt ist (vgl. u.a. Milde 2011, S. 65). Folgendes Zitat rundet Selbys oben genannte Definition Globalen Lernens ab und lässt grundlegende Werte und Normen erkennen:

„Congruent with its precepts and principles, its pedagogy is experiential, interactive, children-centered, democratic, convivial, participatory, and change-oriented.“ (Selby 2003), S. 145)

Dem Paradigma Globales Lernen schreibt Selby eine Pädagogik zu, welche sich durch verschiedene Eigenschaften kennzeichnet: experimentell, interaktiv, kind-zentriert, demokratisch, gemeinschaftlich, partizipativ, veränderungsorientiert. All diese Eigenschaften sind durchweg positiv assoziiert, eine Pädagogik, die diese umsetzt; kann nicht anders als als vorbildlich gedeutet werden. Deutlich wird hier, dass Globales Lernen einen hohen ideellen Anspruch verfolgt. Dass und warum der Begriff kind-zentriert auf zielgruppen-zentriert ausgeweitet werden kann, ist

⁵ Wie z.B. beim Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen (<http://ven-nds.de/globales-lernen>) oder beim Welthaus Bielefeld (<http://www.welthaus.de/bildungsbereich/bildungsprojekte/erwachsene/>)

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

im obigen Kapitel deutlich geworden, in dem dargelegt wird, inwiefern Globales Lernen auch in der Erwachsenenbildung Anklang findet.

Anhand einer Definition von VENRO, dem Verband Entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen in Deutschland, lassen sich weitere Wertvorstellungen, die dem Paradigma immanent sind, herausarbeiten:

„Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Es fördert die Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltsichten, beleuchtet die Voraussetzungen der eigenen Positionen und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden“ (VENRO 2000, S. 2)

Weltweite Solidarität ist, wie im Zitat deutlich wird, handlungsweisend. Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltsichten erfordert im ersten Schritt Sensibilität und Weltoffenheit. Globales Lernen nach VENRO geht zudem von *gemeinsamen* Problemen aus, was erneut Solidarität als wichtigen Wert erkennen lässt. Probleme wie Armut und Hunger müssen ja zunächst nicht als Probleme aller Menschen betrachtet werden. Da jedoch ganz allgemein von „gemeinsame[n]“ Problemen gesprochen wird, werden die Probleme solidarisch als alle betreffend aufgefasst und erfordern als solche „zukunftsfähige Lösungen“. Diese eröffnen wiederum eine Dimension der Zeit, Globales Lernen beinhaltet also auch eine Voraussicht auf zukünftige Lebenssituationen.

Titel wie „Solidarisch Leben Lernen“⁶ oder „Gerecht und solidarisch: Globales Lernen“⁷ stützen die These, dass Solidarität einen hohen Stellenwert im Globalen Lernen einnimmt.

Neben „Solidarität“ sticht hier der Begriff „Gerechtigkeit“ ins Auge, welcher laut Stefan Applis zentral für das Globale Lernen ist. Es enthalte immer eine ethische Dimension „mit dem übergeordneten Ziel des Abbaus oder der Verringerung von Ungerechtigkeiten“ (Applis 2014, S. 105). So betont Applis zum Beispiel auch, dass „Gerechtigkeit im Ausgleich zwischen gegenwärtigen und zukünftigen

⁶ Geisz/Melchers (2002)

⁷ Fischer/Mette (2014)

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

Generationen unter Berücksichtigung der ökologischen, ökonomischen und sozialen Bedürfnisse[n] aller Beteiligten“ (Applis 2014, S. 101) eine zentrale Forderung des Globalen Lernens sei. Solche oder ähnliche Forderungen erhöhen zudem immer universelle Gültigkeit. Applis diskutiert anhand einer Untersuchung von Globalem Lernen im Geographieunterricht, inwieweit normative Ansichten im Unterricht als universell gültig vermittelt werden können, während gleichzeitig suggeriert wird, jede*r habe seine eigenen Werte und Normen. Es stehen also vielen, pluralistischen subjektiven Wertvorstellungen auf der einen Seite allgemeingültige Werte wie Gerechtigkeit auf der anderen Seite gegenüber (vgl. Applis 2014, S. 101-105).

Ähnlich wie Applis es auf einer allgemeinpraktisch didaktischen Ebene tut, diskutiert auch Klaus Seitz, auf einer soziologisch-philosophischen Ebene, das Wesen und die Entwicklung menschlicher Moralvorstellungen in einem Kontext von Weltgesellschaft ambivalent. Einerseits ist er überzeugt, dass Moralvorstellungen das Handeln und Erwarten von Menschen bestimmen. Er bezieht sich auch auf die sozialwissenschaftlich und entwicklungspolitisch diskutierte Auffassung, dass die aufkommenden Herausforderungen einer Weltgesellschaft mehr Moral der Menschen erfordere, die Menschen allerdings, eher gegenläufig dazu, unzureichende Moralfähigkeit hätten (vgl. Seitz 2002, S. 201- 205). Moralfähigkeit scheint wiederum ein Schlüsselbegriff Globalen Lernens zu sein, der nicht immer explizit geäußert wird, implizit jedoch in zahlreicher Literatur auftaucht: Globales Lernen basiert auf einer Vorstellung von moralischem Normhandeln, einer individuellen moralischen Verantwortung für die Weltgesellschaft, für deren Wahrhaben ebendiese von Seitz genannte Moralfähigkeit der Menschen gefördert werden soll.

Andererseits macht Seitz jedoch auch darauf aufmerksam, dass die „soziale[n] Steuerungsfunktion der Moral, die die Sittlichkeit von Bürgern und Entscheidungsträgern zum Maßstab gerechter gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen hypostasiert“ (Seitz 2002, S. 205) überschätzt werde. Durch eine solche Überschätzung werde der Einfluss anderer latenter Steuerungsmechanismen einer Gesellschaft (neben der Moral) ignoriert (vgl. Seitz 2002, S. 205).

Seitz Skepsis an der universellen Geltung der Moral als Steuerungselement einer Gesellschaft ergänzt er zudem mit zwei weiteren Aspekten. In einer so stark globalisierten, technologisierten und komplexen Welt gingen die Handlungsabsichten und Handlungsfolgen der Menschen immer weiter auseinander. In vielen Bereichen gesellschaftlichen Handelns mache dies „eine moralische Kontrolle von Handlungsfolgen wie auch eine eindeutige Zurechnung von Wirkungen auf Akteure unmöglich“ (Seitz 2002, S. 201). Als ein im Globalen Lernen relevantes Beispiel kann hier das Thema Konsum genannt werden, bei dem Handlung und Handlungsfolgen in großer Distanz zueinander liegen. Zweiter Kritikpunkt von Seitz ähnelt Applis Argumentation, dass es in einer so pluralisierten Welt nicht nur eine Moralvorstellung, sondern „zahllose konkurrierende moralische Theorien“ (ebd., S. 201) gäbe. Keine der moralischen Theorien könne jedoch für sich universelle Geltung beanspruchen (vgl. Seitz 2002, S. 202).

Die Ambivalenz in Seitz und Applis Argumentation um Moralhandeln in der Weltgesellschaft scheint insofern interessant, als dass die Basis Globalen Lernens sich oft sehr stark auf ein Moralhandeln bezieht (vgl. Milde 2011, S. 58). Ausgehend von vielen pluralistischen moralischen Theorien ist es für die vorliegende Arbeit von Interesse, welche Werte, Normen und Moralvorstellungen in Bezug auf eine Weltgesellschaft für die gewählten Interviewpartner*innen prägend sind und ob möglicherweise vorhandene Moralvorstellungen wie Solidarität, Gerechtigkeit oder Gleichheit überhaupt handlungsweisend sind.⁸

2.3 Motivation und Weltverständnis im Globalen Lernen

Die bisherigen Ausführungen zum Globalen Lernen haben gezeigt, dass die Bezeichnungen dafür, was Globales Lernen genau ist, sind vielseitig: Paradigma, Konzept, pädagogische Antwort auf Globalisierung, alternatives Bildungskonzept für eine bessere Welt, Didaktik im Umgang mit Globalisierung. Allen Definitionsansätzen gemein scheint eine bestimmte gesellschaftskritische Motivation der Akteure zugrunde zu liegen, welche wiederum auf einem bestimmten Verständnis von „Welt“ fußt.

⁸ Für eine weitergehende Diskussion um allgemeinen Geltungsanspruch von Moral und Ethik im Globalen Lernen siehe: Seitz 2002, S 199-266 oder Applis 2014, S. 101-134

Diese beiden Aspekte sollen im nachfolgenden Kapitel detaillierter betrachtet werden, um eine Basis für die empirische Analyse zu legen und bestehende Weltansichten bzw. individuelle Antriebsmuster ggf. vergleichen zu können.

2.3.1 Motivation: „Wir können und müssen etwas ändern“

Die Diskussion um Motivation im Globalen Lernen knüpft unmittelbar an die oben geführte Diskussion um Werte und Moral im Globalen Lernen an. Die Motivation scheint stark geprägt von moralischen Vorstellungen von „gutem“ Handeln in weltweiter Solidarität, Einstehen für Menschenrechte, Gleichheit und Gerechtigkeit sowohl für jetzige als auch für nachfolgende Generationen. Auch Emotionen, Mitgefühl und Gemeinschaft seien laut Milde „elementare Bestandteile und Motoren des Handelns“ (Milde 2011, S. 58). Materielle Motivationsgründe und berufliche Sicherheit hingegen als Faktoren für individuelles Engagement im Globalen Lernen mögen zwar durchaus vorliegen, schlagen sich in der Literatur jedoch nicht nieder.

In Bezug auf die Motivation zum Engagement sollen im Folgenden drei Aspekte als richtungsweisend hervorgehoben werden: Sich verantwortlich fühlen, Sich in der Position sehen, etwas zu verändern und Ungerechtigkeit zu verspüren.

Es sei jedoch auch dem Kapitel „Literatur und Forschung“ vorweggegriffen, dass sich wenige direkte Aussagen zum individuellen Engagement von Bildungspraktiker*innen im Globalen Lernen finden lassen. Die Literatur zum Globalen Lernen ist vielmehr inhaltlich praktischer Art, sodass die folgenden Motivationsgründe der Literatur indirekt entnommen werden, sich jedoch nicht auf wissenschaftliche Studien beziehen.

Sich verantwortlich fühlen:

Das Wort Verantwortung ist im Zusammenhang mit Globalem Lernen nicht wegzudenken. Mit den drei Kompetenzen Erkennen, Bewerten, Handeln zielt das Globale Lernen darauf ab, dass ein jede*r Mensch befähigt ist, sich seiner globalen Verantwortung zu stellen. Die „Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme“ (Gritschke/Messner/Overwien 2011, S. 9) gilt also als eine Kernkompetenz.

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

Der Begriff globale Verantwortung ist ein Schlüsselbegriff, welcher sich nicht nur bei Gritschke/Messner/Overwien, sondern in zahlreichen von staatlichen sowie nicht-staatlichen Akteuren verfassten Dokumenten finden lässt. Welthaus Bielefeld, Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen (vgl. VEN 2015), Jahrbuch Globales Lernen des VENRO (vgl. VENRO 2010, S. 6), Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (vgl. Siege/Schreiber 2015, S. 10), Maastrichter Erklärung (vgl. ME 2002, Punkt 1)- hier zeigen sich nur wenige Beispiele, in denen der Aspekt globaler Verantwortung unmittelbar in den Beschreibungen zum Globalen Lernen auftaucht. Für Wintersteiner ist eine mögliche äquivalente Bezeichnung für Globales Lernen sogar „Erziehung zur globalen Verantwortung“ (Wintersteiner 2003, S. 198).

Estreva und Prakash konstatieren, dass Menschen der Moderne⁹ sich unter Druck gesetzt fühlen von dem Glauben, eine globale Verantwortung für globales Denken zu haben (Estreva/Prakash 2008, S. 278). An späterer Stelle in dieser Arbeit wird deutlich, dass sie diesen Glauben durchaus kritisch hinterfragen.

Sich in der Position sehen, etwas zu verändern:

Akteure Globalen Lernens sind von Optimismus geprägt. Die globalen Herausforderungen lassen sie nicht unmächtig werden, sondern geben ihnen erst Recht Anlass zum Handeln. Die gefühlte Verantwortlichkeit bemächtigt sie auch, aktiv zu werden. Grenzüberschreitende Probleme angehen zu können, „weil es einem selbst ja so gut geht“ und der Impuls, „helfen zu wollen“, sind der Praxis noch immer immanent. Das Gefühl, weltweit gesehen privilegiert zu sein, geht indirekt mit einer Machtposition einher (vgl. Milde 2011, S. 61). Rosen beschreibt dies folgendermaßen treffend:

„Denn wir im Norden bestimmen, wann, wo und unter welchen Bedingungen so etwas wie interkulturelle Begegnung oder globales Lernen stattfindet“ (Rosen 2009, S. 23 in Milde 2011, S. 61)

⁹ Beginn während des deutschen Kaiserreichs. Prägend ist die Entwicklung zu einer Industriegesellschaft, welche traditionelle Landwirtschaft stark in den Hintergrund rücken lässt und hohes Wirtschaftswachstum sowie einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel mit sich bringt (vgl. bpb 2015)

Ungerechtigkeit zu verspüren:

Ungerechtigkeit bzw. Gerechtigkeit ist laut Rommel eine „zentrale Kategorie zwischenmenschlicher Anerkennungsverhältnisse“ (Rommel 2012, S. 72). Ungerechtigkeit sei ursprünglich hauptsächlich im Nahbereich eines Individuums verspürt worden. Mit einer „Globalisierung von Gerechtigkeitsfragen“ (ebd. S. 73) hätten sich Gerechtigkeitsempfindungen jedoch über nationalstaatliche Grenzen hinweg zu einem kosmopolitischen Bereich ausgeweitet. Grund dafür sei, dass eine menschliche Handlung nicht mehr unmittelbar lokale Folgewirkungen mit sich ziehe, sondern die Folgewirkungen sich global ausweiteten (vgl. ebd. S. 73). Ungerechtigkeit zu verspüren setzt das Bewusstsein voraus, dass „gravierende globale Ungleichgewichte bestehen“ (Maastrichter Erklärung, Punkt 2) und diese Ungleichgewichte Folgewirkungen von individuellen Handlungen sind. Bildungsakteure im Globalen Lernen haben dieses Bewusstsein für sich entwickelt und wollen es im Sinne einer gerechten Welt weitergeben. Hohe Empathiefähigkeit lässt diese Ungleichgewichte für Bildungsakteure als ungerecht empfinden und erweckt den Wunsch, Ungerechtigkeit zu bekämpfen. Die Ungerechtigkeit ist, wie Rommel betont, meist nicht individuell erlebt, sondern bezieht sich auf das Ferne, auf Länder des „globalen Südens“¹⁰.

2.3.2 Weltverständnis: Die „Eine Welt“

Auch das Weltverständnis im Globalen Lernen knüpft bei den herausgearbeiteten Werten von z.B. Gleichheit und Solidarität an, da sich Globales Lernen globale Gerechtigkeit zum Ziel setzt. Ausgangspunkt dafür ist, dass alle Menschen in der Basis gleich sind und somit die gleichen Rechte haben. Dass die Menschenrechte für alle gleich gültig werden, ist somit ein Unterziel globaler Gerechtigkeit (vgl. Wintersteiner 2003, S. 199).

Titel wie „EineWelt: Globales Lernen II“¹¹, „Eine Welt im Unterricht- Sek. I und II“¹² „Eine Welt im Museum: über Globales Lernen in der kulturellen

¹⁰ Siehe Begriffsabgrenzung – und Definition auf den folgenden Seiten (S. 16,17)

¹¹ 2012 erschienen in der Schrittenreihe: Bausteine Religion : Bibel, Kirchenjahr, Zeugen des Glaubens, Lebensfragen / Weltreligionen

¹² Welthaus Bielefeld et. al. (2015): Eine Welt im Unterricht- Sek. I und II. Ideen, Ressourcen, Materialien

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

Bildungsarbeit“¹³ oder „Globales Lernen in Sachsen Anhalt: Angebote für Eine-Welt-Bildung, interkulturelles Lernen und Umweltbildung“¹⁴ suggerieren außerdem ein Bild von der Welt, welches von Einheitlichkeit geprägt ist. Wintersteiner jedoch betrachtet das Bild der Einen Welt als „Mythos“ (Wintersteiner 2003, S. 199) oder „illusorische Vorstellung“ (ebd. S. 201) und betrachtet es zwiespältig. Diese Sichtweise ermögliche einerseits zwar, „die Einheit der Menschheit und damit weltweite soziale Gerechtigkeit und den Weltfrieden als Aufgabe zu stellen“ (ebd. S. 199). Andererseits werde sie in der Tendenz nicht als Ziel, sondern als bereits gegeben betrachtet und blende damit die Widersprüche, die immer noch bestehen, möglicherweise aus (vgl. ebd. S. 199.).

Ogleich die *Eine Welt* als hochgradig prägendes Weltbild im Globalen Lernen betrachtet werden kann, zeigt sich im gleichen Zug ein oppositionäres Bild, in dem die *Zweiteilung der Welt* in ‚globalen Süden‘ und ‚globalen Norden‘ eine große Rolle spielt. Alternativ dazu findet sich die Kategorisierung in „Entwicklungsländer“ und „Industrieländer“ (Nuscheler 2005, S. 76). Die aus dem geschichtlichen Kontext des Kalten Krieges entstandene Einteilung in Erste (westlich-kapitalistische) Welt, Zweite Welt (östlich sozialistische) Welt und Dritte (restliche größtenteils arme) Welt gilt zum aktuellen Zeitpunkt in der Fachdiskussion als veraltet. Um einer Wertung durch die Bezeichnungen zu entgehen, hat sich daher weitestgehend die Unterteilung in „Nord“ und „Süd“ etabliert. Diesbezüglich wird jedoch kritisiert, dass die Kategorien Westen und Osten nicht auftauchen und dass nicht alle Länder des globalen Südens geographisch gesehen auf der südlichen Halbkugel liegen (vgl. Nuscheler 2012, S. 71 f.). Die schlichte Einteilung in „Nord“ und „Süd“ berücksichtigt zudem keine Binnendifferenzierung innerhalb einzelner Länder des Nordens und Südens.¹⁵

¹³ Leipprand (2014), Zeitschrift für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft: Bonn

¹⁴ Eine Welt Netzwerk Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2012): Dessau-Roßlau

¹⁵ Zwar werden die Länder des Südens untereinander nochmal in zahlreiche Kategorien, wie z.B. LDC: Less Developed Countries oder LLDC: Least Developed Countries, eingeteilt (vgl. Nuscheler 2005, S. 98-105). Die Schere zwischen arm und reich bzw. privilegiert und nicht privilegiert innerhalb eines Landes wird auch dadurch allerdings nicht sichtbar.

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

Da dies schnell zu Stigmatisierungen führen kann, wird für die folgende Arbeit die *politische Definition* von Nord und Süd von Glocal e.V. als wertvoll und richtungsweisend erachtet, welche zwischen „globalem Süden“ und „globalem Norden“ unterscheidet.

Mit dem Begriff **Globaler Süden** wird eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position beschrieben. **Globaler Norden** hingegen bestimmt eine mit Vorteilen bedachte Position. Die Einteilung verweist auf die unterschiedliche Erfahrung mit Kolonialismus und Ausbeutung, einmal als vor allem Profitierende und einmal als vornehmlich Ausgebeutete. Während in Begriffen wie „Entwicklungsländer“ eine hierarchisierende eurozentrische Vorstellung von „Entwicklung“ zum Ausdruck kommt, der diese Länder zu folgen hätten, wird mit dem Begriffspaar Globaler Süden bzw. Norden versucht, unterschiedliche politische, ökonomische und kulturelle Positionen im globalen Kontext zu benennen. Die Einteilung in Süd und Nord ist nur bedingt geographisch gedacht. Australien gehört beispielsweise genau wie Deutschland mehrheitlich dem Globalen Norden an, aber es gibt in beiden Ländern auch Menschen, die Teil des Globalen Südens sind, zum Beispiel Aboriginal Australians und illegalisierte Personen. Andersherum gibt es auch in Ländern, die mehrheitlich dem Globalen Süden angehören, Menschen, die die bevorteilte Position des Globalen Nordens genießen, sei es, weil sie Weiß sind oder weil sie aufgrund ökonomischer Ressourcen zur global privilegierten Klasse gehören.“

(Glocal e.V. 2013)

Das Globale Lernen arbeitet sehr stark mit den beiden Kategorien Nord und Süd (im Sinne von privilegiert und nicht privilegiert) und baut daher auf einem Hierarchieverhältnis auf, welches es im gleichen Zuge abzubauen vermag (vgl. Milde 2011, S. 61 f.). Es zeigt sich hier ein Kontrast, in dem das Globale Lernen gefangen scheint: die Eine Welt auf der einen Seite, bei der Gleichheit und Ebenbürtigkeit zentral sind. Die geteilte Welt auf der anderen Seite, bei der Machtverhältnisse nicht weg zu denken sind. Die Aufteilung in Süden und Norden, unterentwickelt und entwickelt, industrialisiert und nicht industrialisiert, arm und reich ist insofern zentral, als dass das jeweilige Kontrastelement zum globalen Norden das Globale Lernen erst legitimiert und notwendig macht (vgl. Milde 2011, S. 61). Es fällt auf, dass die beiden Kategorien Nord und Süd dabei meist gleich bewertet werden, d.h., der Süden wird nicht abgewertet, sondern in der Tendenz eher idealisiert. Verschiedene Wahrnehmungen dieser beiden Welten

bleiben jedoch bestehen, das Globale Lernen versucht, diese transparent werden zu lassen und zu hinterfragen.

Dass dieses Hinterfragen, Bildungsarbeit zu den verschiedenen Kategorien Nord und Süd und ein Perspektivwechsel notwendig sind, betont P. Salatou aus Kamerun auf einer Konferenz zum Globalen Lernen treffend:

„Unser Bild vom Norden? Alle träumen, dorthin zu gehen. Was dringend notwendig ist, ist unser eigenes Bild von Afrika“ (Salatou 1998, in Fuoss 1998, S. 28)

Die Welt als mehr als nur eine, gleiche Einheit zu begreifen, wird deutlich, wenn man einen systemtheoretischen Blick auf sie wirft. Seitz nennt die Systemtheorie im Zusammenhang mit globalem Lernen, da sie versucht, die „Konstitution komplexer, emergenter Ordnungen“ (Seitz 2002, S. 114), wie die Welt eine ist, zu beschreiben.

2.4 Forschung und wissenschaftliche Literatur: eine klaffende Lücke

Um einen Überblick über den Forschungsstand und den Stand der Literatur gewinnen zu können, nahm die Autorin eine übergeordnete Stichwortrecherche sowohl in Bibliotheksdatenbanken in Deutschland¹⁶ als auch im Internet vor.

Overwien bestärkt das Bild, welches sich während der Recherche zum Globalen Lernen abzeichnete: das Globale Lernen sei auf einer pädagogischen Praxisebene weit stärker verbreitet als in universitärer Forschung und Lehre (vgl Overwien 2002, S.8).

Die pädagogische Praxisebene zeigt sich in der Literatur insofern, als dass die auffindbare Literatur zum Globalen Lernen stark anwendungsbezogen scheint. Es geht darin z.B. um Globales Lernen in der Grundschule, Globales Lernen durch Freiwilligendienste /internationalen Austausch, Globales Lernen durch Spielzeuge verschiedener Kulturen, Globales Lernen im Kindergarten durch interkulturelles Frühstück uvm..

¹⁶ a) Gemeinsamer Verbundkatalog GVK +
b) UB: Online-Katalog der Universität Hildesheim
c) Online-Katalog der HAWK Hildesheim;Bibliothek Management, Soziale Arbeit, Bauen

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

Viele Bücher behandeln das Thema aus solch einer konkret praktisch didaktischen Perspektive, indem sie Handlungsempfehlungen und konkrete Methodenvorschläge für verschiedene Zielgruppen und Themenbereiche geben.

Literatur, die Globales Lernen auf einer Metaebene unter einer Akteursperspektive betrachtet, findet sich bis heute hingegen kaum. Individuelle Motive von Bildungspraktikern – und praktikerinnen, Globales Lernen handlungspraktisch anzuwenden, können zwar indirekt erahnt werden, sind jedoch wenig spezifisch beleuchtet. Es ergab sich daher das Forschungsinteresse, einen solchen stärker akteurspezifischen Blick auf Globales Lernen zu werfen.

Auffällig bei der Recherche war zudem, dass verschiedene Suchbegriffe unterschiedliche Resultate brachten. Der deutschsprachige Suchbegriff „Globales Lernen“ ergab fast ausschließlich pädagogische Literatur, diese ist allerdings weitestgehend auf den deutschen alltagspraktischen Kontext beschränkt. Die Eingabe der englischsprachigen Suchbegriffe „Global Learning“ oder „Global Education“ im Internet und in den Bibliotheksdatenbanken zeigte hingegen eine verstärkte Einbettung in einen wirtschaftlich unternehmerischen Kontext¹⁷ und weniger in einen pädagogischen.

Ein pädagogischer Bezug war unter dem Suchbegriff „Global Learning“ lediglich im Sinne von Lernen von jungen Menschen durch globale Erfahrungen im Ausland (reise- und ortsgebunden) zu finden. Diese Literatur bezog sich jedoch eher auf Schüleraustausche oder ähnliche internationale Begegnungen ganz konkret und nicht direkt auf das im deutschsprachigen Raum diskutierte *Bildungskonzept Globales Lernen*, wie es in der vorliegenden Arbeit Gegenstand ist.

Insgesamt ist im deutschsprachigen Raum wenig Literatur von Autoren aus dem „globalen Süden“ auffindbar. In der vierteljährlich erscheinenden Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) findet sich ein Beitrag der Autorin Simone Fuoss. In diesem teilt sie Impressionen aus der Diskussion und Teile aus Interviews von der WORLDDIDAC 1998 in Basel „Dialog Afrika-Europa- Veränderungen durch globales Lernen“.

¹⁷ Z.B. Certo, Samuel (2016): Modern Management: concepts and skills

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

Als eine von wenigen Quellen liegt hier der Fokus auf Kommentaren und Argumentationen zum Globalen Lernen seitens Teilnehmer*innen aus dem „globalen Süden“, von denen einige weiter unten aufgegriffen werden.

Um die Diskussion um Globales Lernen auch im deutschsprachigen Raum um Perspektiven aus dem Süden zu erweitern und hegemonialen Machtstrukturen in Form von Literatur Alternativen entgegen zu setzen, war es für die vorliegende Arbeit ein Anliegen, sich auf Bildungspraktiker*innen aus dem „globalen Süden“ zu konzentrieren, da dies in der einschlägigen Literatur bisher selten der Fall ist.

Das bereits oben von Overwien angesprochene ungleiche Verhältnis zwischen praktischer Anwendung Globalen Lernens und wissenschaftlicher Auseinandersetzung spricht auch Barbara Asbrand an. Letztere sei zwar immer wieder gefordert, bleibe jedoch noch „weitgehend ein Desiderat“ (Asbrand 2009, S. 10). Ihre Feststellung ist, dass „die Ausweitung und Intensivierung der Praxis [...] derzeit nicht durch eine entsprechende theoretisch und empirisch fundierte Weiterentwicklung der konzeptionellen und theoretischen Grundlagen begleitet [werde]“ (Asbrand 2009, S. 10).

Asbrands Untersuchung „Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Bildungsarbeit“ sei daher an dieser Stelle als eine der wenigen empirischen Untersuchungen zum Thema Globales Lernen hervorgehoben. Die Studie weist insofern Parallelen zur vorliegenden Untersuchung auf, als dass sie ebenfalls keine themenspezifische, sondern eine akteursspezifische Perspektive einnimmt. In Form von Gruppendiskussionen wurden Jugendliche im Kontext von Schule, Ausbildung und ehrenamtlichem entwicklungspolitischen Engagement zu ihren Vorstellungen von Welt und darüber befragt, wie sie über globale Fragen und weltweite Zusammenhänge denken. Forschungsgegenstand sind primär die auf globale Zusammenhänge bezogenen Lernprozesse von jungen Menschen als große Zielgruppe Globalen Lernens. Die Autorin interessierte sich für die Weltentwürfe, Strategien, mit weltgesellschaftlicher Komplexität umzugehen, Aneignungsformen von Wissen und die Handlungskompetenz der Jugendlichen.

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

Für Akteure Globalen Lernens sind die Ergebnisse laut Asbrand insofern interessant, als dass sie die Wirkung ihrer pädagogischen Aktivitäten besser einschätzen können, wenn individuelle Denk- und Lernmuster der Zielgruppe dezidiert erforscht sind (vgl. Asbrand 2009, S. 14).

Ein zentrales Ergebnisse soll knapp dargestellt und in Bezug zur eigenen Forschung gesetzt werden.

Die Untersuchung zeigt, dass die Gestalt des Lernarrangements, also die didaktisch thematisch methodische Art und Weise, sich mit globalen Themen zu beschäftigen, sich auf die entwickelten Weltentwürfe und Verständnisse von Entwicklung auswirkt. Jugendliche, die z.B. eine „entwicklungspolitische Praxis des Helfens“ (Asbrand 2009, S 234) haben, konstruieren eher ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Nord und Süd und begreifen Länder des Südens als „homogene nationalstaatliche Einheit“ (Asbrand 2009, S. 234), ohne Menschen innerhalb eines Landes zu differenzieren. Die Gruppe politisch Engagierter hätte nach Asbrand hingegen einen eher abstrakten Weltentwurf, der universalistisch die Prinzipien Gerechtigkeit und Gleichheit fokussiert (vgl. Asbrand 2009, S 234). Die dritte Gruppe sind diejenigen Jugendlichen, die Teil eines internationalen Netzwerkes sind, d.h. in irgendeiner Form Erfahrungen und eine Handlungspraxis mit Menschen verschiedener Länder teilen. Sie hätten eine Weltsicht, welche „die Verschiedenheit der Menschen und Lebenskontexte in der Weltgesellschaft wahrnimmt und eine differenziertere Sichtweise der Entwicklungsländer einschließt“ (Asbrand 2009, S. 234).

Diese Ergebnisse der Studie sind insofern interessant, als dass der Gestaltung des Lernarrangements im Globalen Lernen eine hohe Bedeutung nachgewiesen wird. Da die Lernarrangements immer von Bildungspraktikern- und praktikerinnen gestaltet werden, die ihrerseits von Weltsichten geprägt sind, ist es interessant, verschiedene Weltsichten im Kontext Globalen Lernens differenzieren zu können. Asbrand arbeitet dies im Ansatz akteurszentriert *für die Zielgruppe* heraus. Für diese Arbeit sollen neben den von Asbrand betrachteten Zielgruppen Globalen Lernens ergänzend die *Gestalter*innen* Globalen Lernens wissenschaftlich auf ihre Motivation und Weltsichten untersucht werden. Der Mehrwert wird hier darin

gesehen, ein bisher nahezu unbeleuchtetes Feld ins Blickfeld zu rücken und das Globale Lernen einer kritischen Perpektiverweiterung zu unterziehen.

2.5 Globales Lernen als „unhinterfragt gut“?

Alles in allem wird am Globalen Lernen keine starke Kritik laut. Dies mag sich dadurch erklären lassen, dass die Absichten des Globalen Lernens dogmatisch gut und positiv konnotiert scheinen. Sara Milde arbeitet in ihrer Diskursanalyse zum Globalen Lernen heraus, dass im Diskurs ein Gutmenschentum hergestellt wird, was es wiederum schwer macht, das Engagement im Globalen Lernen zu hinterfragen (vgl. Milde 2011, S. 62).

In diesem Kapitel sollen dennoch oder gerade deswegen einige Aspekte kritisch hinterfragt werden.

Renate Kock konstatiert zum Beispiel, dass sich Globales Lernen vor allem auf nationale und regionale politisch-ökonomische Eigeninteressen bezieht. Als Beispiel nennt Kock die erste Entwicklung Globalen Lernens in den USA. Sie sei daraus entstanden, dass die Offenheit gegenüber anderen Ländern und das Wissen der Bürger*innen über andere Länder und Kulturen als besorgniserregend beschränkt festgestellt wurde. Da dies einer politischen und ökonomischen Supermacht in Zeiten hoher Globalisierung nicht gerecht wurde, sei die Notwendigkeit Globalen Lernens in den 60 er bis 70 er Jahren erstmals erkannt worden, mit dem Ziel, die hegemoniale Position zu bestärken (vgl. Kock 2006, S 38 ff.). In eine ähnliche Richtung geht auch die konkret zum Orientierungsrahmen entwickelte Kritik eines Zusammenschlusses aus entwicklungspolitischen Organisationen, Initiativen, Akteuren aus Praxis und Wissenschaft. Demnach sei Globales Lernen ein westliches Konzept, bei dem Perspektiven aus denjenigen Ländern, die so stark Diskussionspunkt Globalen Lernens sind, weitestgehend fehlen:

„Stattdessen ist der Orientierungsrahmen in seiner aktuellen Form als Produkt der weißen bürgerlichen Mehrheitsgesellschaft erkennbar, der wiederum nur eine weiße bürgerliche Mehrheitsgesellschaft als Zielgruppe mitdenkt. Durch Stereotypisierungen, Ausschlüsse und Diskriminierungen, sowie eurozentrische Perspektiven auf Welt, Gesellschaft und Geschichte manifestiert er

2. Globales Lernen- ein europäisches Konzept?

Ungleichheitsverhältnisse, sowohl global als auch in der deutschen Migrationsgesellschaft.“ (Offener Brief 2014: Decolonize Orientierungsrahmen)

Die Kritik kann hier im Einzelnen nicht in seiner Fülle aufgegriffen werden, die zentralen Kritikpunkte beziehen sich jedoch auf die Auswahl der Autoren und Autorinnen, die Zielgruppe, die Inhalte und mögliche Handlungsoptionen. Einige für die Arbeit relevante Aspekte sollen an dieser Stelle nur marginal dargestellt werden.

Bei der Zielgruppe von globalen Lernangeboten in der Schule wird kritisiert, dass sich die Ansprache weitestgehend an eine weiße deutsche christliche Mehrheitsgesellschaft richte, welche als Norm gesetzt sei. Unter den Autoren und Autorinnen befänden sich zudem neben einem NGO- Vertreter nur staatlich akademische Repräsentant*innen. „Schwarze und migranisch diasporische Expertise“ (Offener Brief 2014: Decolonize Orientierungsrahmen) fehle hingegen gänzlich, auch Literatur sei kaum aus dem „globalen Süden“ zu Rate gezogen worden. Auch Kock beendet ihre kritische Reflexion zum Globalen Lernen ähnlich:

„[Global Learning] is still formulated too much by the producers of global learning and not by the learners and their teachers“ (Kock 2006, S. 39)

Bei Simone Fuoss wird bereits 1998 ebenfalls eine fehlende Perspektivenvielfalt zu globalen Fragestellungen deutlich. Während der Konferenz WORLDDIDAC in Basel führte sie daher beim „Dialog Afrika-Europa: Veränderungen durch Globales Lernen“ Interviews mit vier Männern aus Südafrika, Benin, Kamerun und der Elfenbeinküste. Eindrücke aus den Interviews gibt sie in einem anschließenden Aufsatz „Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden. Blitzlichter von der WORLDDIDAC 1998 in Basel“ in der Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) wieder. Der Titel orientiert sich an einem Statement des Südafrikaners Neville Alexander:

„Globales Lernen ist ein wichtiges Konzept. Es ist vor allem für Europäer notwendig geworden, um globale Perspektiven wahrzunehmen, um aus ihrem Eurozentrismus herauszukommen“ (Alexander in Fuoss 1998)

2.6 Ansatz und Fragestellung

Eine zentrale herausgearbeitete Kritik ist, dass in der Konzipierung und Durchführung von Angeboten im Globalen Lernen zu wenig Perspektiven aus dem Süden einbezogen sind. Diese wiederum können aber als Chance für Bildungspraktiker*innen hier in Deutschland gesehen werden, im Sinne des Globalen Lernens Weltbilder zu hinterfragen, hegemoniale Denkmuster aufzubrechen und selbstreflexiv zu agieren. Aus der beschriebenen Kritik heraus ergab sich für diese Arbeit der Anspruch, kein Material von Menschen aus Deutschland bzw. äquivalenten Industriestaaten zu erheben, sondern Stimmen aus dem „globalen Süden“ zu Wort kommen zu lassen. Die sehr knappe Darlegung des Forschungsstandes zeigt zudem, dass das Konzept Globales Lernen als ein solches bisher wenig bis gar nicht erforscht ist. Zwar gibt es zahlreiche Fachliteratur, diese erwächst jedoch meist aus der alltagspraktischen Arbeit im Globalen Lernen. Auf universitärer Ebene einen Blick auf die Thematik des Globalen Lernens zu werfen, ist daher sinnstiftend für diese Arbeit. Auch ein akteurszentrierter Blick auf Globales Lernen ist wenig auszumachen. Das Interesse, Globales Lernen als Bildungskonzept vor allem aus außereuropäischer und akteurszentrierter Perspektive zu diskutieren, führte schließlich zu der Fragestellung, auf welcher Motivation und welchem Verständnis von Globalem Lernen und von Welt die Arbeit von Bildungspraktikern und Bildungspraktikerinnen in Afrika und Asien gründet.

3 Theoretische Einbettung: Kosmopolitismus und Postwachstum

Die vorangegangenen Kapitel arbeiten Motivationsgründe für Engagement im Globalen Lernen heraus, die stark von Solidarität, aber auch von einer gefühlten Verantwortung für das Wohl der Weltgesellschaft geprägt sind. Akteure Globalen Lernens positionieren sich im Sinne der „Einen Welt“ und sehen sich als kosmopolitisch engagiert. Interessant ist es daher für die Debatte um Globales Lernen, sich den Begriff des Kosmopolitismus etwas näher anzuschauen und Bezüge zwischen Kosmopolitismus und Lokalitätsgebundenheit herzustellen – dies soll im folgenden Kapitel im ersten Schritt passieren.

Deutlich wurde zudem, dass Globales Lernen von einer zeitlichen Dimension geprägt ist. Einerseits wird Globales Lernen mit weltweiten Entwicklungen in der jüngeren Vergangenheit (hauptsächlich der Globalisierung) begründet. Andererseits ist die Zukunft insofern relevant, als dass die Ziele Globalen Lernens sich prozesshaft in die Zukunft richten und sich mit einer zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklung dynamisch weiterentwickeln. Die Frage danach, wie wir heute und in Zukunft gemeinsam leben wollen, weist auf diese zeitliche Komponente des Bildungsparadigmas hin.

Sowohl in entwicklungspolitischen Diskursen um eine zukünftige Weltgesellschaft als auch im Interviewmaterial taucht hierzu der Wunsch bzw. die Forderung danach auf, in bestimmten Aspekten zu einem Zustand der Vergangenheit zurückzukehren. Auch unter dem Begriff „Postwachstum“ bekannt, soll neben dem Kosmopolitismus dieses Konzept eine theoretische Rahmung für den weiteren Verlauf der Forschung geben.

3.1 Kosmopolitismus vs. Lokalitätsgebundenheit

Der Begriff Kosmopolitismus lässt sich disziplinübergreifend verorten, er findet sich z.B. sowohl in der Naturwissenschaft, der Philosophie, der Literaturwissenschaft als auch in der Sozialwissenschaft. Kosmos trägt die Bedeutung der Welt als Ganzes, welches „eine in sich geschlossene Einheit von zusammenhängenden Dingen, Erscheinungen, Abläufen u.a. bildet“ (Digel/Kwiatkowski 1981, Band 12, S.172). Als Kosmopolit wird im allgemeinen Sprachgebrauch ein Mensch bezeichnet, der weniger von nationalstaatlichem Denken bestimmt wird, sondern vielmehr sein Handeln nach der natürlichen Weltordnung bestimmt (vgl. ebd., S 172).

Betrachtet man Kosmopolitismus aus einer historischen Perspektive, so wird deutlich, dass es nicht erst ein Konzept der Moderne ist. Gerade das „richtige“ Verhältnis von Patriotismus und Kosmopolitismus ist z.B. bereits immer wieder Thema in der Aufklärung. Wegweisende Philosophen und Schriftsteller wie Voltaire, Rousseau, Montesquieu usw. diskutierten und debattierten bereits das Wesen der Nationen und ihre Gesetze sowie die Verhältnisse von Patriotismus und Kosmopolitismus (vgl. Knopper et al. 2013, S 11).

Auch Kant beschäftigte sich mit dem Kosmopolit, dem Weltbürger. So vertritt er die Meinung, Weltbürger könne man nur im Bewusstsein werden und müsse sich dazu weltbürgerlich bilden (vgl. S. 162 ebd.). Bei Goethe taucht das Thema Kosmopolitismus vor allem in seinen Ausführungen zur Weltliteratur auf, deren Vorteil er darin sieht, dass durch einen Blick nach draußen erst die Perspektive erweitert werden könne (vgl. Manger 2003, S. 20).

Als Vertreter eines kosmopolitischen Blicks auf Weltgesellschaft in der Moderne gilt der Soziologe Ulrich Beck. Seiner Meinung nach habe die Gesellschaft erst erkannt, dass sie eine vernetzte Weltgesellschaft ist, als sie sich selbst im Zusammenhang mit grenzüberschreitenden Problemen als „Weltrisikogesellschaft“ (Beck 2004) begriffen hat. Potenziell alle Menschen betreffenden Risiken wie ein Klimawandel, atomare Katastrophen oder Kriege und Terror seien also ein Grund dafür gewesen, die Notwendigkeit eines kosmopolitischen Weltverständnisses einzusehen (vgl. Beck 2004, S. 35 ff.). Dass Menschen dieses Bewusstsein für transnationale Prozesse und Risiken entwickeln und sich selbst als Teil einer Weltgesellschaft betrachten, beschreibt er als „Wandel in der Wahrnehmung sozialer Ordnung“ (Beck 2004, S. 36). Er sieht diesen Wandel als gesamtgesellschaftliches Phänomen, da die in den breiten Medien immer stärker thematisierten grenzübergreifenden Probleme eine gemeinschaftliche Wahrnehmung hervorriefen. Diese gefühlte Risikogemeinschaft müsse in ihrer letzten Konsequenz in der Zukunft zu einer Handlungsgemeinschaft führen (vgl. Beck 2004, S. 55 ff.).

Was Beck hier aus rein soziologischer Perspektive diskutiert, findet sich im konzeptionell theoretischen Ansatz Globalen Lernens ebenso wieder. Becks kosmopolitisches Gesellschaftsverständnis ist daher insofern relevant für diese Arbeit, als dass es Ähnlichkeiten zum Globalen Lernen offenbart. Der von Beck beschriebene „Wandel in der Wahrnehmung sozialer Ordnung“ kann als eins der Unterziele Globalen Lernens bezeichnet werden, welches einen Paradigmenwandel im Bewusstsein, also in der individuellen Wahrnehmung der Menschen, anstrebt. Die logische Konsequenz eines *erweiterten Bewusstseins* ist zudem (zumindest in der Theorie Globalen Lernens) das *Handeln* im Sinne einer Weltgemeinschaft.

Auch der Rückbezug Becks auf globale Risiken liegt im Globalen Lernen als Grundlage vor – globale Prozesse und Risiken legitimieren die Notwendigkeit eines Bildungsansatzes globaler Bildung erst.

Besonders der Schritt des Handelns im Sinne einer Weltgemeinschaft birgt jedoch immer wieder ein Spannungsfeld zwischen Globalität und Lokalität, welches im Diskurs um Globales Lernen eklatant ist. Benin bringt dieses Spannungsfeld am Beispiel Schule in afrikanischen Ländern treffend zum Ausdruck, indem er sagt:

„Der afrikanische Schüler darf nicht zwischen die beiden Alternativen gestellt werden, entweder ein spezialisiertes lokales Wissen vermittelt zu bekommen, welches das globale nicht berücksichtigt oder aber ein globales, völlig unklares Wissen, welches keinen lokalen Bezug enthält“ (Sovoessi 1998 in Fuoss 1998)

Das Zitat drückt den Wunsch nach einer Kombination aus lokalem und globalem Wissen aus. Auch Titel wie „Globales Lernen an lokalen Lernorten in Botanischen Gärten“ oder „Globales und Regionales Lernen : zur Bedeutung regionaler und globaler Raumbezüge in schulischen Bildungsprozessen“ verdeutlichen die Notwendigkeit der lokalen Verankerung globaler Themen. Seitz ist davon überzeugt, dass sich Globalität und Lokalität nicht als Gegensätze gegenüber stehen, sondern untrennbar miteinander verwoben sind. Eine Lokalisierung lösche sich durch steigende Globalisierung nicht aus, sondern differenziere sich aus. Er nennt in diesem Zusammenhang auch den Begriff der „Glokalisierung“, welcher den genannten Zusammenhang beider Extreme deutlich macht (vgl. Seitz 2002, S. 138). Er stellt zudem die These auf, dass „sich in jeder einzelnen Interaktion Weltgesellschaft ereignet“ (Seitz 2002, S. 138). Die Interaktion sieht er dabei als eine Einheit des globalen Netzwerkes., als Lokalität. Netzwerkanalytisch werde Globalität erst durch die Verknüpfung von Lokalitäten hergestellt (vgl. Seitz 2002, S. 139). Den Zusammenhang, der durch „Glokalisierung“ beschrieben wird, zeigt auch der Slogan „Global Denken, Lokal Handeln“, erstmals von René Dubos formuliert und heute beliebte Devise für viele Menschen auf der Welt¹⁸. Estreva und Prakash stehen diesem Slogan jedoch äußerst kritisch gegenüber.

¹⁸ Besonders in entwicklungspolitischer Arbeit sinnstiftender Slogan, siehe z.B. hier: <http://www.welthaus.de/bildungsbereich/globales-lernen/>

Das Statement suggeriere, dass man sich als Einzelner an einer „global action“ (Estreva/Prakash 2008, S. 278), einer globalen Handlung beteilige. Die Autoren sehen dies jedoch als Illusion, da ein normaler Bürger niemals die gebündelte Kraft haben könne, die für eine globale Handlung nötig ist. Es erhebe implizit den Anspruch, gottesähnlich oder omnipräsent zu sein. Sie argumentieren, dass Menschen unterschätzen, wie immens, groß, unbekannt und mysteriös die Welt ist und im Gegenteil denken, die Welt als solche zu kennen und dementsprechend global denken zu können. Die Medien spielten hier eine große Rolle und suggerierten eine Vernetztheit, die in Wirklichkeit gar nicht so stark vorhanden ist. Jede*r Einzelne könne immer nur einen winzigen Teil der Welt kennen und somit nur über das vernünftig denken, was sie/er wirklich gut kennt.

Sie sprechen von einer zweiten Illusion, dass lokales Denken (im biblischen Vergleich als David) angesichts des „globalen Goliath“ (Estreva/Prakash 2008, S. 278) uneffektiv, zu engstirnig und beschränkt sei. Die Autoren versuchen daher, diesen Illusionen eine andere Sicht entgegen zu setzen und sprechen sich für die Offenheit lokalen Denkens und für die Beschränktheit globalen Denkens aus.

Die Weisheit, „klein zu denken“ (ebd., S. 279) beschränke nicht etwa, sondern eröffne einen Handlungsspielraum, in dem Menschen ernsthaft verstehen können, was passiert und auf die Konsequenzen ihres Handelns achten können. Um „etwas verändern zu können“ (ebd., S. 278), sollten Handlungen nicht global, sondern schlicht lokal sein. Die Autoren ziehen zur Begründung dieser Ansicht den Vergleich von David und Goliath heran. Goliath symbolisiert das Große, Globale, was es zu bekämpfen gibt. Sie sprechen globale Supermächte wie Coca Cola, Cargill oder die Weltbank an, welche sie als Gegner sehen. Sei man im Kampf gegen diese Supermächte im lokalen Handeln von einer globalen geistigen Verfassung bestimmt, sei man genau so entwurzelt wie der Gegner, den man so kritisiere (vgl. ebd., S. 280). Da sich das große Globale, wie auch Seitz es sieht, aber immer auf einer lokalen Ebene niederschlägt, sei auch diese lokale Ebene der Ansatz für gesellschaftliche Veränderung. Estreva und Prakash drücken dies folgendermaßen aus:

„Since ‚global forces‘ can only achieve concrete existence at some local level, it is only there at the grassroots that they can most effectively and wisely be opposed.“ (Estreva/Prakash 2008, S. 280)

Als konkretes Beispiel diskutieren sie die Lebensmittelwirtschaft, welche durch einige wenige globale Mächte regiert ist. Diese Wirtschaft gehe in ihrer kleinsten Einheit jedoch immer wieder zum einzelnen Individuum zurück. Die Autoren beziehen sich auf tausende kleine Graswurzelinitiativen, die sich gegen globale Produkte und für lokale Alternativen entscheiden, die also ganz lokal denken und handeln. Die globalen Auswirkungen für Kleinbauern in anderen Ländern zeigten sich dann schon von alleine, ohne dass „globales Denken“ nötig sei. Ihre Argumentation stützen sie weiterhin mit dem Vergleich von David und Goliath, deren Kampf zugunsten Davids ausging, also übertragen zugunsten des lokalen Denken und Handelns.

Mit Estreva und Prakash finden sich Autoren, die aus Ländern des Globalen Südens kommen und die sich stark für den Erhalt lokaler Inspiration und tief verankerten lokalen Denkens aussprechen. Ihre Ausführungen zum Spannungsfeld von Globalität und Lokalität sind insofern interessant, als dass sie eine nicht oft gehörte kritische Sichtweise zu dem im Globalen Lernen als unhinterfragt „gut“ geltenden Ansatz des Global Denkens/Lokal Handelns werfen.

3.2 Postwachstum

Der Begriff Postwachstum taucht in der Literatur erst im letzten Jahrzehnt vermehrt auf, obgleich einzelne zentrale Elemente bereits lange vorher diskutiert wurden. Er ist stark wirtschaftlich geprägt, es ist häufig auch von einer zukünftig angestrebten Postwachstumsökonomie die Rede. Die Wortbedeutungen in sich offenbaren bereits, was Kern des Postwachstumsgedanken ist: Eine Ökonomie *nach* (post) dem Wachstum, eine Ökonomie, die nicht auf Wachstum basiert. Betrachtet man das derzeitige ökonomische System, so scheint der Gedanke eines vom Wachstum unabhängigen Systems als absurd. Während nach Ende des 2. Weltkriegs bis 1973 eine weltweite Wachstumsrate von 2,93% zu verzeichnen war, hat sich diese in den Jahren danach bis heute auf ca. 1,33 Prozent eingependelt.

Steigende Wachstumsraten in einem solchen Ausmaß sind jedoch erst seit Beginn der Industriellen Revolution zu beobachten, in den Jahrhunderten davor lag die globale Wachstumsrate bei nicht mehr als 0,05% pro Jahr (vgl. Schmelzer/Passadakis 2011, S. 13). Es zeigt sich hier ergo ein kapitalistisches Wirtschaftssystem, für das ein weltweit steigendes Bruttoinlandsprodukt (BIP)¹⁹ richtungsweisendes Kriterium ist (vgl. Jackson 2011, S. 25). Ein dauerhaft steigendes BIP wird jedoch auf der einen Seite erst durch den Gebrauch natürlicher Ressourcen wie zum Beispiel Erdöl, Kupfer, Steine, seltene Erden, fruchtbare Böden uvm. ermöglicht und bringt auf der anderen Seite Konsequenzen für das Biosystem mit sich, die sich auch auf den Menschen auswirken (vgl. Jackson 2011, S. 28-30). Neben sozialen Grenzen von einer Leistungs- und Wachstumsgesellschaft sind es vor allem diese ökologischen Grenzen, die mehr und mehr zu einer breiten gesellschaftlichen Debatte führen. Besonders der 1970 erschienene Bericht „Grenzen des Wachstums“ des Club of Rome wird von führenden Autoren wie Tim Jackson, Niko Paech oder Schmelzer und Passadakis als prägend für die öffentliche Debatte genannt (vgl. z.B. Jackson 2011, S. 28).

Der beliebte Spruch, unendliches Wachstum auf einem endlichen Planeten, das gehe doch nicht, formuliert seitdem in entwicklungspolitischen wachstumskritischen Kreisen das Kernproblem einer Wachstumsgesellschaft in plakativer Weise.

Neben der Kritik an Grenzen des Wachstums ist ein Kernelement der Postwachstumsidee die Überzeugung, dass zwischen einem bestimmten exorbitanten Maß an Wachstum und dem Wohlstand der Gesellschaft keine Korrelation besteht. Damit wird die vorherrschende Meinung bezweifelt, eine hohe Wirtschaftskraft (immer gemessen am BIP) sei zwangsläufig immer Indikator für hohen Wohlstand. Wachstumskritiker plädieren daher dazu, Wohlstand auch noch anhand anderer Faktoren zu messen (z.B. Lebenszufriedenheit eines Landes).

¹⁹ Summe des Geldwertes aller Güter und Dienstleistungen, die in einem bestimmten Zeitraum verkauft werden und durch bezahlte Arbeit hergestellt sind. Die Veränderung des BIP, über einen bestimmten Zeitraum hinweg gemessen, bezeichnet den Wachstum eines Wirtschaftsraumes in Prozent (vgl. Schmelzer/Passadakis 2011, S. 15)

Eine angestrebte Postwachstumsgesellschaft ist stark geprägt durch lokales Handeln. Projekte wie: Tauschringe, Lokalwährungen, Teilen von Gütern, Selbstversorgung oder teilweise Selbstversorgung, gemeinschaftliches Wohnen, regionaler Konsum und Orientierung zur Region, Upcycling, Repair Cafés oder Urban Gardening werden für eine Postwachstumsgesellschaft imaginiert, aufgebaut und weiterentwickelt.²⁰ Zentrales Ziel solcher Projekte ist es, das überdimensionierte Produzieren und Wirtschaften in Ländern des ‚globalen Nordens‘ einerseits zu minimieren (um Ressourcen zu schonen) und andererseits sozial zu gestalten und zu lokalisieren (um unmittelbare Wirkungsketten greifen zu können).

Es ist relevant, zuletzt den gesellschaftlichen Rahmen der skizzierten Debatte zu verdeutlichen. Die Überlegungen, einen Übergang/ eine Transformation zu einem anderen Wirtschafts- und Gesellschaftssystem zu gestalten, welches unabhängig von Wirtschaftswachstum besteht, werden vornehmlich für Länder diskutiert, deren Lebensstandart nicht von Mangel, sondern von Überfluss an Waren und Gütern gekennzeichnet ist. Für viele Länder des ‚globalen Südens‘ gilt das wirtschaftliche Wachstum, politisch und auch sozial gesehen, jedoch als oberstes Staatsziel mit der Hoffnung, Problemen wie Armut und Hunger dadurch zu begegnen und sich weiter zu „entwickeln“. Wachstumskritiker*innen hinterfragen jedoch auch dieses Verständnis von Entwicklung, die untrennbar an wirtschaftliches Wachstum gekoppelt sein muss. Besonders von seiten indigener Bevölkerung in Ländern wie Ecuador, Bolivien, Indien uvm. wird ebenfalls ein Verständnis von Entwicklung und Wohlstand deutlich, was sich jenseits des wirtschaftlichen Wachstums befindet.

Wachstum soll hier nicht als unhinterfragt schlecht gelten, da es zum Beispiel den Ausbau des Gesundheits- oder Bildungssystems durchaus fördert. Die Situationen, aus denen eine Kritik am Wachstum besteht, müssen daher immer differenziert und reflektiert werden.

²⁰ Für mehr Infos zum Thema Postwachstumsökonomie siehe: Schmelzer/Passadakis (2011), Paech (2012), Diefenbacher/Zieschank (2011), Jackson (2011)

4 Methodischer Zugang

Nach einer ersten theoretischen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Globalen Lernens beschäftigt sich das folgende Kapitel mit dem methodischen Zugang der Arbeit. Bei der Datenerhebung wurde ein qualitativer Zugang gewählt. Grund hierfür ist die bessere Passung von qualitativer Forschung mit der verfolgten Fragestellung. Während eine quantitative Untersuchung eher deduktiv vorgeht und bereits bestehende Thesen zu überprüfen sowie verallgemeinerbare Theorien zu generieren versucht, eignet sich die qualitative Forschung für die detailliertere Untersuchung sozialer Zusammenhänge. Flick betont, dass gerade die „Pluralisierung der Lebenswelten in modernen Gesellschaften [...] eine neue Sensibilität für empirisch untersuchte Gegenstände erforderlich mach[e]“ (Flick 2009, S. 22). Qualitative Forschung scheint für diese Arbeit angemessen, da sie aus der empirischen Untersuchung heraus Theorien entwickelt. Unterschiedliche Perspektiven werden dabei berücksichtigt und analysiert und die Reflexion der/des Forschenden gilt als Teil der Erkenntnis (vgl. Flick 2009, S. 26). Um den Blick auf Bildungspraktiker*innen und ihren Bezugsrahmen zu globalen Themen zu erweitern, scheint solch eine induktive Vorgehensweise angebracht. Die qualitative Forschung umfasst verschiedene Herangehensweisen, unter denen eine die Grounded Theory ist, welche für diese Arbeit als methodologie Herangehensweise ausgewählt wurde. Im ersten Schritt dieses Kapitels wird ebendiese daher näher erläutert. Anschließend soll dann das praktische Vorgehen beschrieben werden. Das offene narrative Leitfadenterview wird dazu kurz skizziert, ebenso wie der Zugang zu den Interviewpartner*innen. Im Anschluss sollen jeweils die Aufbereitung und die Auswertung des Datenmaterials transparent gemacht werden.

4.1 Methodologischer Rahmen: Grounded Theory

Die Grounded Theory wurde erstmals 1967 von Glaser und Strauss in ihrem Buch „The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research“ beschrieben. Seither gilt dieses daher als Basisliteratur zur Grounded Theory. Glaser und Strauss prägte die Beobachtung, dass quantitative Verfahren in der Forschung nicht ausreichen, da sie lediglich bereits bestehendes theoretisches

Vorwissen überprüfen konnten. Darüber hinaus trieb sie jedoch der Wunsch nach neuen Theorien, die sich aus dem empirischen Material heraus entwickelten. Grounded Theory wird von Mey und Mruck (in ihrem “Grounded Theory Reader”) in diesem Sinne auch als “regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare “Entdeckung” von Theorie aus Daten/Empirie” (Mey/Mruck 2011, S. 11) beschrieben. Mit einer solchen “Entdeckung” von Theorie verfolgte Strauss, wie er in einem Interview konstatiert, das Ziel, qualitative Forschung zu legitimieren und anzuerkennen und mit dieser Art der Forschung über bloße Deskriptionen und ethnographische Beschreibungen hinaus zu gehen (vgl. Mey/Mruck 2011, S.13).

Während in “Discovery of Grounded Theory” zunächst keine konkrete Forschungsstrategie vorgestellt wurde, sondern es vielmehr einen “pragmatischen Ausgangspunkt” (Mey/Mruck 2011, S. 51) darstellte, entwickelten die beiden Autoren selbst sowie andere Wissenschaftler*innen die Idee der Grounded Theory seit 1967 bis heute weiter. Mey und Mruck beschreiben sie in ihrem Sammelband “Grounded Theory Reader” als “ausgefeilte[s] Forschungsprogramm” (Mey/Mruck 2011, S. 51). Sie betonen jedoch auch, dass die Grounded Theory unterschiedliche methodische Fassungen und Verständnisse aufweist (vgl. Ebd. S. 51). Einige übergreifende Grundelemente der Grounded Theory, welche auch in Bezug auf die vorliegende Forschung richtungsweisend sind, sollen im Folgenden skizziert werden.

Laut Mey und Mruck ist die Grounded Theory eine angemessene Methode für “sozialwissenschaftliche [r] Problemstellungen für konkrete soziale Handlungsfelder” (Mey/Mruck 2011, S. 15). Vielmehr als eine “einfache” Auswertungsmethode sei die Grounded Theory jedoch eher eine Forschungshaltung (vgl. Ebd. S.22). In Abgrenzung zu anderen Methoden qualitativer Forschung wie z.B. der Objektiven Hermeneutik erfolgt die Auswertung weniger linear, sondern es findet eine starke Verschränkung von Erhebung, Auswertung und Theoriebildung statt (vgl. Ebd. S 15). Die Grounded Theory ist also geprägt durch einen dynamischen Prozess: die Analyse des Materials wechselt sich mit der Theoriebildung ab und nicht selten findet aufgrund der bereits gebildeten Theorien eine Nacherhebung von empirischen

Material statt, welches dann wiederum in die weitergehenden Analysen einfließt. Bei dem theoretischen Sampling ist somit eine Besonderheit, “schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahe legen” (ebd. S. 22). Es kann also bei der Grounded Theory mehrere Phasen der Erhebung geben (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 24). Die im Zitat angesprochenen Memos sind ebenfalls wegweisend für die Grounded Theory. Sie werden von der/dem Forschenden während der Analysesitzungen geschrieben, um den erreichten Fortschritt an Erkenntnis festzuhalten. Außerdem ist die Arbeit in Interpretationsgruppen relevant für den Forschungsprozess, um verschiedene Erkenntnisse zu generieren und den Abstand der/des Forschenden zum erhobenen Material zu gewährleisten (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 15). Der Prozess findet dann ein Ende, wenn eine “theoretische Sättigung” eingetroffen ist, d.h., wenn neue Daten “keinen substanziellen Wissenszuwachs für die generierte Theorie” (ebd. S. 15) mehr bringen.

Der Prozess der Theoriegewinnung geschieht durch die Bildung von sogenannten Kodes. Dazu wird das Material in Sinneinheiten zerlegt, aus denen Lesarten bzw. Kodes gebildet werden. Diese Sinneinheiten können, je nach Fortschritt des Prozesses, einzelne Wörter bis hin zu ganzen Textpassagen sein. Strauss beschreibt das offene Kodieren wie folgt:

“Leitlinie für offenes Kodieren...ist, dass man die Daten sehr genau analysiert...wenn ein Kode eine relative Sättigung erreicht hat- 'nichts Neues mehr passiert'- dann wird der Forscher die Daten automatisch schneller durchgehen, in der Zeile-für-Zeile-Analyse Wiederholungen finden und folglich die Daten überfliegen, bis etwas Neues seine Aufmerksamkeit erregt”. (Strauss 1991, S. 61 in Mey/Mruck 2011, S. 25).

Wie präzise und feinanalytisch die Lesarten entwickelt werden und wie klein die Sinneinheiten eingeteilt werden, unterscheidet sich je nach Forschendem. Für die vorliegende Arbeit wurde eine Vorgehensweise ähnlich zu der von Strauss beschriebenen gewählt: die Analyse war oftmals zu Beginn sehr feingliedrig und

Zeile-für-Zeile, während sie sich anschließend ausweitete bishin zu einer theoretischen Sättigung.

Der Bildung von Codes schließt sich in der Grounded Theory die Bildung von sogenannten Kategorien an. Dazu werden die Codes untereinander verknüpft und zu übergeordneten Kategorien zusammen gefasst (vg. Mey/Mruck 2011, S. 25). In einem weiteren Schritt, der axiales Kodieren genannt wird, werden die entstandenen Kategorien verfeinert und differenziert. Anschließend werden die einzelnen ausgewählten Kategorien in Verbindung zueinander gesetzt und die Beziehungen zwischen ihnen herausgearbeitet. Es können zu einer Kategorie durchaus auch Unterkategorien entstehen, welche ebenfalls miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Flick 2005, S. 265).

Laut Truschkat/Kaiser-Belz und Volkmann ist beim Forschungsprozess, unter anderem auch beim Bilden der Kategorien, eine theoretische Sensibilisierung des/der Forschenden von Nöten. Damit beziehen sie sich auf „die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen.“ (Truschkat et al. 2011, S. 357). Besonders Studierende müssten diese Fähigkeit erst erlernen, die Grounded Theory sehen die Autorinnen dafür als geeignete Methode qualitativer Forschung insbesondere für Qualifikationsarbeiten. Den Forschungsprozess betrachten sie in diesem Sinne auch als Lernprozess, während dessen systematische Vorannahmen immer wieder modifiziert werden. Theoretische Sensibilisierung bedeutet für sie demnach auch, eigenes Vorwissen oder eigene inhaltliche Vorannahmen während des Prozesses immer wieder kritisch zu reflektieren (vgl. Truschkat et al. 2011, S. 361 ff.). Zwar ist ein gewisses Vorwissen immer vorhanden, die Grounded Theory zeichnet sich jedoch auch durch Offenheit aus. So ist die Forschungsfrage zu Beginn des Prozesses meist sehr offen und wird durch Analyse und Vergleich schließlich zugespitzt (vgl. Truschkat et al. 2011, S. 356).

Für die vorliegende Arbeit wird die Grounded Theory unter Anderem wegen dieser anfänglichen Offenheit als geeignet erachtet. Das vorliegende

Forschungsinteresse war es zunächst, den Blick auf Globales Lernen aus anderen Perspektiven als einer europäischen zu erweitern, es blieb also zu Anfang sehr offen und grenzte sich erst nach der Erhebung der Daten ein.

Die Daten können in der Grounded Theory auf verschiedene Art und Weise erhoben werden, etwa durch Interviews, teilnehmende Beobachtung, Videoaufnahmen oder durch die Sichtung unterschiedlicher Materialien (geschichtliche Dokumente, publiziertes Material, Tagebücher, Bilder) In dieser Forschungsarbeit wurde das offene narrative Leitfadenterview als geeignete Erhebungsart ausgewählt.

4.2 Erhebungsmethode: offenes narratives Leitfadenterview

Das Interview an sich ist eine Form des verbalen Kommunizierens. Es wird immer von beiden Seiten gestaltet und hergestellt. Im Gegensatz zu einer alltäglichen verbalen Kommunikation handelt es sich jedoch um eine „asymmetrische Kommunikationsform“ (Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011, S. 95), in der sich der Interviewende weitestgehend zurücknimmt und stattdessen Erzählungen des Gegenüber zu generieren versucht. Durch diese Erzählungen möchte sie/er Ereignisse, Erfahrungen, Handlungen und Wissen rekonstruieren (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011, S. 95).

Den Partnern und Partnerinnen des Interviews wird eine „perspektivische Typik“, so Bohnsack et al., unterstellt, d.h., der Interviewende setzt bei ihnen einen Bezug zu seinem Forschungsinteresse voraus. Diesen Bezug kann sie/er einerseits am Kriterium Kompetenz festmachen, er kann also annehmen, dass z.B. aufgrund von Ausbildung, Position oder Funktion ein Bezug des Interviewten zum Thema herrscht. Andererseits kann die/der Interviewende annehmen, dass spezifische Erfahrungen vorliegen, welche die/den Partner*in geeignet erscheinen lassen (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011, S. 95).

Je nach Forschungsinteresse sind verschiedene Interviewformen angemessen. Für die vorliegende Forschung wurde eine Mischform aus narrativem Interview und offenem Leitfadenterview gewählt. Das narrative Interview kennzeichnet sich durch starke Rücknahme des Interviewenden, d.h., es passiert kein Frage-Antwort-Austausch, sondern eine offene Erzählung des Interviewten. Das

Interview teilt Flick in drei Phasen ein, die Erzählaufforderung, den narrativen Nachfrageteil und die Bilanzierungsphase.

Den Einstieg, die Erzählaufforderung, gestaltet der Interviewende durch eine sehr offene, erzählgenerierende Frage, konkret in dieser Forschung lautete diese wie folgt:

Since you're working in the educational sector, maybe you could just start telling me something about your work.

Die/der Interviewte wird also aufgefordert, etwas von sich zu erzählen. Flick betont, dass beim narrativen Interview gerade diese Erzählung ausschlaggebend ist und es weniger um bloße Beschreibungen eines Zustands oder einer Routine oder um Argumentationen gehen soll (vgl. Flick 2005, S. 149).

Im narrativen Nachfrageteil eröffnet die/der Interviewende die Möglichkeit, bisher nur angerissene Erzählansätze zu vervollständigen. In einer Bilanzierungsphase können auf einer reflexiven Ebene theoretische Erklärungen oder Konstrukte für das Erzählte erfragt werden, sodass die/der Interviewte als „Experte und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze 1983, S. 285) gilt.

Eine solche Bilanzierung war im Leitfaden durch die Frage nach dem Verständnis Globalen Lernens gegeben:

I (and you) already mentioned the term global education. What do you associate with this term?

Try to remember the first time you heard /used/dealt with this term. Can you tell me about the situation and what came to your mind?

Die Fragen nach Globalem Lernen knüpften also an die vorangegangenen Erzählungen zum eigenen Arbeitsfeld an und zielten etwas stärker auf die theoretische Einbettung der eigenen Arbeit ab.

Durch die Offenheit der möglichen Erzählung beim narrativen Interview besteht das Risiko, dass „nicht das erzählt wird, was man wünscht“. Das Forschungsinteresse beim narrativen Interview sollte daher vorher noch nicht zu dezidiert festgelegt sein. Im vorliegenden Fall bestand zwar eine Offenheit im Thema (grob: Arbeit von Bildungspraktiker*innen im Globalen Lernen), es war

jedoch von großem Interesse, was genau Globales Lernen für die Interviewpartner*innen bedeutete. Als Lenkungsinstrument und Orientierung half daher ein ‚offener Leitfaden‘ für die Interviews, obgleich die Offenheit der Erzählung damit ein Stück weit eingeschränkt wurde.

Die folgende graphische Darstellung soll verdeutlichen, dass mit dieser Vorgehensweise im Vergleich verschiedener Befragungsmethoden eine „mittlere Strukturierungsqualität“ (Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011, S. 114) vorhanden war.



Abbildung 2: Strukturierung verschiedener Interviewmethoden²¹

Die in der Grafik zu sehende Mittelposition des Leitfadeninterviews fassen Bohnsack et al. im folgenden Zitat treffend zusammen:

„ Ein Leitfaden besteht aus Fragen, die einerseits sicher stellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits aber so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können.“
(Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011, S. 114)

²¹ Eigene Darstellung, entwickelt in Anlehnung an Bohnsack/Marotzki/Meuser (2011), S. 114

Der Leitfaden dieser Forschung hat versucht, diese Balance zwischen Offenheit und Dezipiertheit im Interview herzustellen. Es konnten somit nach einer offenen Erzählung aller Interviewten zu ihrem Arbeitsfeld als Bildungspraktiker*in vereinzelt Nachfragen gestellt werden, welche die weitere Erzählung zwar lenkten. Diese Nachfragen blieben jedoch erneut offen, sodass sie neue, freie Erzählungen generierten. So konnten die interessierenden Aspekte angesprochen werden und es konnte nichtsdestotrotz eine Vergleichbarkeit der drei Interviews hergestellt werden. Diese beiden Aspekte sehen Bohnensack et al. als Vorteile des offenen Leitfadeninterviews (vgl. Bohnensack/Marotzki/Meuser 2011, S. 114).

4.3 Zugang und Auswahl der Interviewpartner_innen: das Projekt Learn2Change

Der Zugang zu den Interviewpartnern- und Partnerinnen erfolgte im Rahmen eines internationalen Projektes zum Globalen Lernen. Da dieser Rahmen für die Auswertung und die Ergebnisse nicht unerheblich scheint, soll das Projekt an dieser Stelle etwas detaillierter beschrieben werden. Es handelt sich bei dem Projekt um die „internationale Lernwerkstatt Learn2Change“, welche vom norddeutschen Netzwerk für Globales Lernen²² initiiert, federführend vom Verein Niedersächsischer Bildungsorganisationen (VNB) organisiert und vom BMZ²³, Brot für die Welt, der Bingo Umweltstiftung und dem Katholischen Fonds finanziert wurde.

Learn2Change ist ein globales Netzwerk von Bildungsaktivisten- und aktivistinnen, welches sich aktuell in der Anfangsphase befindet.

4.3.1 Learn2 Change – internationale Lernwerkstatt

Die internationale Lernwerkstatt war eine zweiwöchige Zusammenkunft von Bildungspraktikern- und Praktikerinnen aus verschiedenen Ländern und Kontinenten der Welt. Das Treffen ereignete sich Anfang Juni 2015 in Hannover und Umfeld und kann als „Auftakt“ für die Bildung des oben beschriebenen globalen Netzwerkes bezeichnet werden. Die zwei Wochen gliederten sich in ein Wochenende zum allgemeinen Auftakt, eine sechstägige „Besuchsreise“ und eine anschließende fünftägige Konferenz.

²² Netzwerk von Freiwilligen, die interessiert am Globalen Lernen sind

²³ Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit

Im Fokus des Auftaktwochenendes stand das gegenseitige Kennenlernen der 12 internationalen Gäste sowie einer Kerngruppe von deutschen Teilnehmern und Teilnehmerinnen des Projektes. Für die Besuchsreise wurden die 12 Gäste schließlich in drei Kleingruppen à vier Personen aufgeteilt. Eine Woche lang reisten diese Kleingruppen durch drei verschiedene Regionen Niedersachsens und besuchten Projekte mit Bezug zum Globalem Lernen. Die Idee der Besuchsreise war es, Eindrücke von Projekten und Bildungsinstitutionen in Niedersachsen zu bekommen und in Austausch über globale Themen, die eigene Arbeit und die kennen gelernten Projekte zu treten. Besuchte Orte waren u.A. zum Beispiel der Lebensgarten Steyerberg (ein selbstorganisiertes Ökodorf), eine Kaffeerösterei (welche Bildungsangebote zum Kafféanbau und Fairem Handel macht), das Ökozentrum Verden²⁴, die Freie Schule Mittelweser, die Universität Lüneburg, das BIZ (Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung) , eine Willkommensinitiative für Flüchtlinge in Lüneburg oder JANUN e.V. (Jugendumweltnetzwerk Niedersachsen).

In verschiedenen Formaten lernten die Besucher*innen so während der Woche 12 Projekte kennen, setzten sie in Zusammenhang mit ihren eigenen Tätigkeiten und diskutierten über Themen wie Welthandel, ökologisch nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung, Kritik und Vorzüge eines konventionellen Bildungssystems, sozialer Wandel, soziale Bewegungen, Konsum, Flucht und vieles mehr.

In der zweiten Woche fand eine Konferenz statt, zu der einerseits die drei Kleingruppen nach ihren Reisen wieder zusammen kamen und andererseits weitere Leute aus europäischen Ländern sowie Interessierte aus Deutschland dazu stießen. Insgesamt nahmen an der Konferenz somit zwischen 40 und 45 Menschen teil. Ziel der Konferenz war es, gemeinsam mit allen Beteiligten die Idee eines globalen Netzwerkes zu verfeinern. Begleitet von zwei Prozessmoderatoren, standen sowohl folgende inhaltliche als auch organisatorische Fragen im Mittelpunkt:

- Wie wollen wir heute und in Zukunft leben?
- Welchen globalen und lokalen Herausforderungen stehen wir heute gegenüber?

²⁴ <http://www.bewegungsstiftung.de/oekozentrum.html>

- Was bedeutet Wohlstand und Entwicklung?
- Welche Rolle spielt Bildung für eine gesellschaftliche Transformation im Sinne eines „Guten Lebens“ für alle?
- Was genau wollen wir mit einem globalen Netzwerk eigentlich erreichen?
- Worin liegen die verschiedenen Erwartungen/Wünsche?
- Inwiefern können sich die Individuen einbringen?
- Wie kann die Kommunikation auch nach der physischen Zusammenkunft weiter gestaltet werden?

Neben diesen vielen strukturellen, organisationspädagogischen und visionären Fragen wurde zudem viel Raum gelassen, die Eindrücke der Besuchsreise zu teilen, Kooperationsideen zu entwickeln, Methoden zu teilen, eine Gruppenidentität entstehen zu lassen, persönliche Beziehungen aufzubauen oder zu vertiefen.

4.3.2 Learn2 Change – Ziele

„Wir brauchen regionale und weltweite Kooperation, aber keinen Zentralismus, wir brauchen multilaterale Zusammenarbeit, und nicht die Vorrangstellung Einzelner. (Rau 2002)

Ähnlich wie Johannes Rau es in seinem Zitat fordert, sieht das Netzwerk ebenfalls eine Chance in globalen Partnerschaften und begreift sich als Plattform und Expertenkommission (Think Tank), um neue Ansätze von Lernen und sozialem Wandel zu entwickeln, zu fördern und auszubauen. Die folgende Selbstdarstellung zeigt sowohl ein ideelles Bildungsverständnis als auch eine Offenheit und Diversität in der Zielsetzung:

„The members of the Network believe in an education that is inclusive, participatory, empowering and experiential, appreciating the varied and unique approaches to learning.

The Network creates opportunities for the sharing and distribution of philosophies, concepts, best practices, lived in experiences and methodologies of learning and social change by face-to-face meetings, research, conferences, e-learning and online dialogue. It connects people on a local, regional and global level, uniting, informing and coordinating their efforts for change.”
(Learn2Change-Global Network of educational Activists, 2015)

Neben den in dieser Darstellung auf der Homepage formulierten Zielsetzungen scheinen die Ziele, welche das Netzwerk intern für sich definiert hat, sowohl einen ganz realistisch geerdeten als auch visionären Charakter zu haben.

So sind zentrale Ideen, voneinander zu lernen, Inspirationen für die eigene Arbeit zu bekommen und zu geben, sich gegenseitig Informationen bereit zu stellen, eine Plattform mit anwendbarem Wissen aufzubauen, Kampagnen durchzuführen, eine soziale Bewegung zu beginnen, Solidarität zu leben²⁵. Diese Zielsetzungen bleiben aufgrund des jungen Alters des Netzwerkes und aufgrund der Heterogenität der Gruppe bisher tendenziell offen und unspezifiziert, jedoch bilden sich zwischen einigen Teilnehmern und Teilnehmerinnen bereits konkrete Kooperationen bzw. findet ein Austausch über spezielle Themen statt. Auch funktioniert der Austausch von Methoden bereits gut.

4.3.3 Learn2Change – Teilnehmer*innen

Die Kerngruppe der internationalen Lernwerkstatt setzte sich aus ca. 8 entwicklungspolitisch engagierten Menschen aus Deutschland (vorrangig Hannover) zusammen sowie aus 12 Menschen aus verschiedenen Teilen der Erde. Die Gruppe wurde im Vorhinein so zusammengesetzt, dass die Anzahl weiblicher und männlicher Teilnehmer*innen ausgeglichen war. Zudem wurde von den Organisatorinnen auf ein Gleichgewicht in Bezug auf die geographische Lage geachtet- 4 Teilnehmer*innen kamen somit aus Asien, 4 aus Afrika und 4 aus Südamerika.

Obgleich alle Teilnehmer*innen gemein haben, dass sie hauptberuflich oder ehrenamtlich in der Bildungsarbeit tätig sind, trafen zahlreiche verschiedene

²⁵ Interne Aufzeichnungen der Konferenzwoche dienen hier als Quelle

Arbeitsbereiche aufeinander, sodass eine heterogene Gruppe entstand. Beispielhaft können einige Tätigkeitsfelder genannt werden, um einen Eindruck der Vielfalt der Themen zu geben:

- Arbeitsrechte von Saisonarbeitenden in Indien und China
- Bildungsarbeit in der Schule
- außerschulische Bildungsprojekte zur Umweltbildung und Müllentsorgungssystemen in Brasilien
- interkulturelle Bildungsarbeit in Kolumbien
- indigene Bevölkerung im asiatischen und südamerikanischen Kontext

Ogleich der Auftakt des Netzwerkes in der beschriebenen Personenkonstellation beschränkt wurde, ist es ein offenes Netzwerk, zu dem weitere Interessierte jederzeit dazu stoßen können.

4.3.4 Relevanz des Learn2Change Projektes für die Forschungsarbeit

Die internationale Lernwerkstatt wird in der Arbeit aufgegriffen und portraitiert, da sie als beeinflussender Bestandteil der vorliegenden Forschung betrachtet wird.

Zunächst einmal wurde die Auswahl der Interviewpartner*innen durch die Vorauswahl der Organisatorinnen minimiert. Das breite offene Sampling „Bildungspraktiker*innen aus aller Welt“ grenzte sich somit auf 12 internationale Gäste aus den Kontinenten Afrika, Asien und Lateinamerika ein.

Die möglichen Interviewpartner*innen positionierten sich durch ihre Teilnahme insofern zum Globalen Lernen, als dass sie Interesse an der Gestaltung eines Netzwerkes zum Globalen Lernen zeigten. Für die Forschung konnte also die Vorannahme getroffen werden, dass alle infrage kommenden Interviewpartner*innen eine (konkrete oder weniger konkrete) Vorstellung von Globalem Lernen hatten. In jedem Fall sahen sie in ihrer Arbeit einen Bezug zu globalen Themen und erachteten einen internationalen Austausch mit anderen zu den Themen Bildung, gesellschaftliche Herausforderungen und Wandel als chancenreich. Aus diesen Faktoren konnte geschlossen werden, dass alle Teilnehmer*innen einen gewissen Weitblick und eine gewisse Weltoffenheit mit sich bringen.

4.3.5 Auswahlkriterien für die Interviews

Der Fokus bei der Auswahl der Interviewpartner*innen lag auf einer Vielfalt an Arbeitssettings. Durch die Teilnahme am und den Bezug zum Projekt kamen nur Menschen in Frage, die sich selbst als Bildungspraktiker*innen in einen globalen Kontext setzten. Ob sie ihre Arbeit als „Globales Lernen“ bezeichnen oder nicht, war für die Auswahl zunächst einmal nicht relevant. Sicher war, dass alle 12 thematisch einen Bezug zu Globalisierungsprozessen in ihrer Arbeit sahen und Interesse an globaler Vernetzung hatten, es konnte also bei allen Teilnehmenden von einer „perspektivischen Typik“ (vgl. Kapitel 4.2.) ausgegangen werden.

Für die sehr offen gestaltete Fragestellung betrachtete die Forschende es nicht für notwendig, die Zielgruppe der Arbeit der Gesprächspartner*innen festzulegen. Vielmehr hielt sie eine Heterogenität in den Arbeitsbereichen für sinnvoll, um diese nicht zum Beispiel lediglich auf den Tätigkeitbereich der Umweltbildung einzugrenzen. Die ausgewählten Interviewpartner*innen arbeiten mit Kindern, mit Jugendlichen/jungen Erwachsenen sowie übergreifend mit allen Altersstufen.

Da das Programm der internationalen Lernwerkstatt sehr eng strukturiert war und prinzipiell wenig freie Zeit ließ, war ein ausschlaggebendes Auswahlkriterium zudem die Zeit. Besonders wichtig war es, dass beide Seiten ausreichend Zeit, Ruhe und Muße für das Interview haben. Im Laufe der zwei Wochen sprach die Interviewende deshalb verschiedene Teilnehmer*innen an, deren Arbeit in Bezug auf Motivation und das Arbeitsfeld als für die Fragestellung aufschlussreich empfunden wurde. Sie fragte daher nach der Bereitschaft und zeitlichen Kapazität, ein Interview zu führen. Die drei ausgewählten Partner*innen nahmen sich die Zeit und führten konzentrierte Interviews.

Zwei weitere Frauen aus Südamerika zeigten zudem großes Interesse und Bereitschaft, sich ebenfalls in diesem Rahmen zu unterhalten, fanden jedoch keine Gelegenheit aufgrund der zeitlichen Einschränkung. Alternativ boten sie daher an, sich im Anschluss an das persönliche Treffen über Skype zu verabreden. Aufgrund der Fülle des gesammelten Datenmaterials aus drei Interviews wurde dieses Angebot jedoch nicht wahrgenommen.

4.4 Aufbereitung des Datenmaterials

Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, sodass sie im Anschluss transkribiert werden konnten. Aufgrund zum Teil starker Akzente in der englischen Aussprache der Interviewpartner*innen wurde bei der Transkription auf die wortgetreue Wiedergabe des Gesprochenen verzichtet, sondern die Wörter wurden weitestgehend so aufgeschrieben, wie sie der geschriebenen englischen Sprache entsprechen.

Der starke Akzent eines der Interviewpartner führte dazu, dass einzelne Wörter nicht verstanden werden konnten. Die Interpretation der Daten schränkte dies jedoch nur unwesentlich ein.

Die Transkription erfolgte mithilfe des Programms „f4“. Orientierung gaben dabei die Regelungen des "Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem" (vgl. Selting/ Auer 1998) und Transkriptionsempfehlungen der Technischen Universität Berlin (vgl. Legewie/ Paetzold 1996). Eine Tabelle, welche die benutzten Transkriptionsregeln definiert sowie die drei Interviewtranskripte befinden sich im elektronischen Anhang.

Nach der Transkription erfolgte die Anonymisierung der Daten sowie eine grobe systematische Vorsondierung des Interviewinhalts. In einer weiteren Tabelle wurde festgehalten, welche Inhalte (auf den ersten Blick betrachtet) an welchen Stellen im Interview angesprochen wurden. Dieses grobe Scannen diente zur Orientierung in dem umfangreichen Material und schuf einen Überblick über angesprochene Aspekte, die für die Fragestellung relevant schienen.

4.5 Auswertung des Datenmaterials

Nach der Vorsondierung wurde das Material analysiert. Hilfreich, sogar besonders wertvoll waren dazu zahlreiche Interpretationssitzungen mit anderen Mitstudierenden. Im Rahmen der Schreib- und Forschungswerkstatt, welche die Studierenden in der Phase ihrer Masterarbeit begleitete, fand sich eine „Peergroup“ aus drei Studierenden zusammen. Die Gruppe setzte sich in dieser Form zusammen, da die Arbeiten sich grob einem ähnlichen Themenbereich zuordnen ließen.

Einige Analysesitzungen fanden demnach in dieser Gruppe statt, andere ereigneten sich im Rahmen einer frei zusammengesetzten Interpretationsgruppe aus Studierenden und Promovierenden am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik.

Das methodische Vorgehen bei den Interpretationen orientierte sich, wie oben beschrieben, an der Grounded Theory. Begonnen wurde mit der Interpretation eines Interviews. Die Interpretation verschiedener Stellen und das Bilden und wieder Verwerfen unterschiedlicher Lesarten ließ von den Interviewten nach und nach individuelle Denkmuster und Vorstellungen der eigenen Arbeit und der Welt erkennen, welche in einem Fallportrait dargestellt wurden.

Mit einer Vorsensibilisierung aufgrund dieser ersten Analyse wurde anschließend zum zweiten Interview übergegangen. Auch dieses wurde zunächst für sich interpretiert, die Erkenntnisse des ersten Interviews jedoch im Hinterkopf behaltend.

Im dritten Interview zeigte sich bereits, dass bestimmte Lesarten den vorherigen zwei Interviews ähnelten. Eine theoretische Sättigung trat insofern ein, als dass die sich herausgearbeiteten Kategorien in den einzelnen Interviews überschritten und das Material eines jeden Interviews immer wieder ähnliche Muster erkennen ließ, es also keine neuen Theorien mehr generiert werden konnten.

5 Empirie

5.1 Fallportraits

5.1.1 Interview A: Danious

Interviewsituation:

Das Interview mit Danious fand an einem Abend während der Konferenzwoche statt. Da in dem Tagungshaus kein abgeschlossener Raum zur Verfügung stand, wurde es auf einem Flur auf einer Treppe sitzend geführt. Aufgrund einer Unterbrechung durch eine Gruppe von Menschen, die den Flur durchquerten und zum Teil stehen blieben, wurde das Interview an einem ruhigeren Platz

fortgesetzt. Die Atmosphäre kann als sehr gut bezeichnet werden, der Interviewte wirkte durchgehend konzentriert und gleichzeitig locker.

Fallportrait:

Danious ist ein 38-jähriger Mann aus Gabun, wo er als Lehrer und seit kurzem als stellvertretender Schulleiter arbeitet. Zudem absolviert er einen Master im Fach Philosophie an der Universität. Neben dem Studium und seiner Berufstätigkeit ist er ehrenamtlich in einem NGO-Projekt tätig. In diesem Rahmen arbeitet er mit Kindern und Jugendlichen in Form von Arbeitsgemeinschaften (AG's) zu Themen wie Umwelt, Gender oder Gesundheit. Speziell mit Mädchen bereitet er zum Beispiel das Thema Kreislaufwirtschaft auf, indem er ein Upcycling-Projekt macht, bei dem die „three r's reduce, reuse, recycle“ (Int. A: 313) deutlich werden. Aus alten Kalendern werden Ketten fabriziert, die anschließend verkauft werden (vgl. Int. A: 311-315).

Ein Schwerpunkt in seinen Erzählungen liegt daneben auf der Umweltbildung. Hier berichtet er z.B. von nachhaltiger Entwicklung, Müllvermeidung- und Recycling und vom Pflanzen von Bäumen (vgl. Int. A: Z. 12-17). Er betont, dass die Projekte in einem kleinen Rahmen statt finden.

Auf die Frage nach Motivation ist für Danious das Beobachten und Beurteilen seines lokalen Umfeldes zentral:

I I could SEE, even before I started this project, I could see that (-) something was not right. (1) (Int. A: 60-62)

Zunächst findet hier keine Spezifizierung statt, „something“ (etwas) war nicht richtig. Richtig ist kein neutrales Adjektiv, sondern es schreibt eine Wertung vor, die jedoch nicht eindeutig zu erkennen ist. In seiner anschließenden detaillierteren Beschreibung wird das offene „something“ jedoch konkretisiert.

for example, we could see that in Lubumbashi city all around the the forests have all gone (2) and you could

see:: I could see that (---) there's something wrong with it (Int. A: 62-64)

Ein Beispiel für etwas, das nicht richtig läuft ist also das Verschwinden von Wäldern, welches allgemeingültig als negativ gewertet wird. In diesem Zitat paraphrasiert Danious das zuvor Gesagte stark und es fällt auf, dass das „Sehen“ für ihn einen großen Stellenwert einnimmt. Sehen kann hier über den bloßen Sinn Sehen hinaus auch als Wahrnehmen oder Realisieren und Einordnen gedeutet werden. Die Feststellung von etwas, was falsch läuft, bildet für Danious eine Motivationsgrundlage, eine soziale Bewegung zu starten. Mit dieser Bewegung wünscht er sich, die Natur zu ihrem ursprünglichen Status zurück führen kann, was in folgendem Zitat deutlich wird:

there (.) was no means for me to:: (--) to start a certain (-) social movement in which we do bring back (1) nature to it's::: (1) to it's sta// to it's original status (Int. A: 65 f.)

Der Zusatz “there was no means to me” kann zweierlei gedeutet werden. Er hatte keine Mittel, um etwas Großes zu starten oder es machte für ihn keinen Sinn, da es ein zu großes Ziel darstellte. Der Ausdruck „social movement“ lässt jedoch in jedem Fall etwas Größeres, Allumfassendes assoziieren, da individuelles soziales Engagement in der Regel erst als eine soziale Bewegung bezeichnet wird, wenn sich eine große Anzahl an Menschen beteiligt. Der Ausdruck „zurück bringen“ lässt darauf schließen, dass eine Veränderung in der Natur stattgefunden hat. Offen bleibt, was mit dem „ursprünglichen“ Status gemeint ist bzw. wann genau dieser erreicht ist. Durch die aktive Formulierung „in which we do bring back“ schreibt er den Menschen eine Verantwortung der Natur gegenüber zu. Wer genau unter „wir“ verstanden wird, ist unklar. Es kann sich um ein allgemeines „wir“ handeln oder um „wir als soziale Bewegung“.

Während der Wunsch einer sozialen Bewegung nicht erreichbar scheint, kann Danious seine Motivation zum Engagement in einem kleinen NGO-Projekt verwirklichen. Dieses Projekt sieht er als Möglichkeit „to start making

an impact in the world" (Int. A: 70). Das Wort „start“ eröffnet eine zeitliche Dimension und drückt aus, dass er nicht am Ende seines Engagements ist und dass ein weltweiter Einfluss nicht von jetzt auf gleich passiert. Mit dem Ausdruck assoziiert man etwas sehr Idealistisches, „etwas in der Welt zu verändern“ eröffnet eine große Dimension. Auch der Wunsch nach einer sozialen Bewegung bewegt sich in einer Dimension von etwas Größerem. Der Wirkungskreis von Danious Engagement wird von ihm in einem Dreischritt immer näher definiert. Die zunächst eröffnete Perspektive von etwas Großem schränkt er unbewusst ein, indem er sagt, jede*r Mitwirkende im Projekt „is doing a social service to the country“ (Int. A: 74). Eine mögliche Assoziation zu „social service“ ist das ‚Gegenstück‘, der military service . Diese gegensätzliche Assoziation mag verdeutlichen, dass eine Handlung, die als „social service“ bezeichnet wird, keinen Krieg, sondern etwas ‚Gutes‘, Friedliches bringen möchte. Auch bringt der Ausdruck etwas Bewusstes mit sich, denn Menschen entscheiden sich bewusst für einen „service“. Die angesprochene räumliche Einschränkung zeigt sich im Begriff „country“. Je konkreter die Erzählung sich auf das Projekt bezieht, desto konkreter ist auch der Bezugsrahmen des Engagements, nicht ein social service für die Welt ist beabsichtigt, sondern für das Land. Das Land ist hier wiederum auch unspezifiziert. Der dritte Schritt der Eingrenzung wird im folgenden Zitat deutlich:

to see young people (2) eh (.) solving problems, that are (--) around them. not waiting for us to do, to do it for them, but (UNV.) get drivers of change themselves, i think that's what inspires me most! (Int. A: 75-78)

Bei den jungen Menschen, von denen Danious spricht, handelt es sich um die Schüler*innen, mit denen er Projekte macht. Während er vorher stets von sich selbst (I) oder einem unbestimmten wir (we) sprach, macht er hier erstmals eine Trennung zwischen „uns“ und „ihnen“ auf. Er bewundert die Eigenständigkeit und Eigeninitiative junger Menschen und beschreibt das Beobachten dieser persönlichen Entwicklung als Motor für ihn selbst. Für ihn stehen keine

finanziellen Gründe im Mittelpunkt, er betont vielmehr, dass er die Arbeit freiwillig macht (Int. A: 72f.: we are all voluntary (I: yeah) , I I don't get paid). Ausdrücke wie „I was touched“ (Z. 167), I'm happy“ (Z. 171), „and I LIKE it“ (Z.212) oder „we believe we are able to (.) at least to give a direction“ (Z. 205 f.), die er im Zusammenhang mit seiner Projektarbeit benutzt, bestärken ein Interesse, was vielmehr immateriell, persönlich und ideell geprägt ist.

Der räumliche Bezug, den er im Zitat herstellt, ist das „around them“, also eine unmittelbare lokale Umgebung. Je konkreter seine Erzählung wird, desto eingeschränkter wird auch der räumliche Bezugsrahmen.

Mit dem Begriff „drivers of change“ verwendet er einen starken Ausdruck. Obgleich „change“ nicht näher definiert wird, kann hiermit eine Veränderung zu etwas Besserem assoziiert werden. Der Ausdruck bringt zudem etwas sehr Aktives mit sich, welches den Akteuren, in diesem Fall den jungen Menschen, ein eigenverantwortliches Handeln zuschreibt. Auch der Ausdruck „not waiting“ fügt sich in das Bild einer aktiven, nicht still sitzen wollenden Jugend ein.

Ein weiteres Zitat soll verdeutlichen, wie wichtig das visuelle Realisieren für Danious ist:

“and eh up to now (2) when I go to that school I feel happy, because eh (1) I can see the trees (-) growing! where there was NOthing (-) before” (Int. A: 125-127)

Zentraler Aspekt seiner Motivation scheint für Danious also zu sein, einen Erfolg oder eine Veränderung, wie etwa die Entwicklung seiner Schüler*innen oder das Wachsen von Bäumen, zu sehen. Es stellt für ihn eine praktische Weltveränderung mit real erfassbarer Wirkung dar.

Neben dem Verschwinden und neuem Wachsen von Bäumen beschreibt er auch eine veränderte Wetterlage als auffällig, konkret spricht er über Überflutungen. Erlebte Umweltveränderungen scheinen für ihn zentral zu sein und führen ihn zu der Notwendigkeit, aufmerksam der Umwelt gegenüber zu sein:

„so for me (environment attention) is a bi// is a big, very high, on top of my agenda (Int. A: 147 f.)“

Er schreibt es "menschlichen Aktivitäten" zu, dass Umweltveränderungen wie heftige Überflutungen zu beobachten sind:

„human activities have contributed a LOT to the disaster that happened this year“ (Int. A: 142 f.)

„Menschliche Aktivitäten“ sind hier so unbestimmt, dass von einem weiten Verständnis von Mensch ausgegangen werden kann. Der Mensch als Spezies ist verantwortlich, weniger scheint er an die Menschen in seinem unmittelbaren Umfeld zu denken, sonst hätte er alternativ „wir“ oder ähnliche Formulierung gebraucht. Die Begriffe „a LOT“ und „disaster“ rufen die Assoziation von etwas Dramatischem hervor und betonen ein vermutlich hohes Ausmaß von Überschwemmungen, welche ganz aktuell stattgefunden haben (this year).

Die zeitliche Dimension, die bereits durch die Aktualität der Überschwemmungen (this year) auftaucht, weitet sich in den nachfolgenden Erzählungen aus, indem er die Überflutungen im Kontext von Vergangenheit und Gegenwart einbettet.

“if we had (1) made the:: the country the way it was eh, it WAS (-) before, hundred years ago (3) of course the flood would have come probably (UNV.) but the destruction was going to be (-) LESS (I: yeah) than the way it was now. (Int. A: 143-147)

Auffällig an diesem Zitat ist unter anderem die Begrifflichkeit "das Land machen". Es kann als „das Land gestalten“ gelesen werden und impliziert damit eine aktive Rolle der Landesbevölkerung für die Entwicklung des Landes.

Frappierend ist der klar geäußerte Wunsch, einen Schritt zurück in die Vergangenheit zu gehen. Während diese zunächst unbestimmt ist (before), nimmt Danious, sich selbst ergänzend, eine zeitliche Einschränkung auf 100 Jahre zurück vor. Er stellt also indirekt eine Korrelation zwischen dem Handeln und aktiv sein des Menschen in den letzten 100 Jahren und den Entwicklungen der Umwelt her. Zwar gab es in der Vergangenheit auch Überflutungen, diese hätten jedoch keine so schlimme „Zerstörung“ (destruction) mit sich gebracht wie in der heutigen Zeit. In einem oberen Zitat ist die Rede von „disaster“, hier von „destruction“,

was erneut den Eindruck etwas sehr Schlimmem hervorruft.

Auch das bereits oben aufgeführte Ziel einer sozialen Bewegung, welche die Natur zu ihrem originalen Zustand zurück bringt („bring back nature to it's original status“ (Int. A: 66 f.)), verdeutlicht den Wunsch, einen Zustand der Vergangenheit herbei zu führen. Vermutlich soll dieser Zustand nicht in jeglicher Hinsicht dem der Vergangenheit gleichen, sondern in Bezug auf bestimmte Aspekte wie z.B. ursprünglicher Flußregulierung oä. Seine Projekte des Globalen Lernens mit Schüler*innen sollen darauf hinwirken. Jedoch hätte er seine Arbeit nicht als Globales Lernen betitelt, da ihm dies lange kein Begriff war.

Danius hörte vom Begriff Globales Lernen zum ersten Mal im Zusammenhang mit der internationalen Lernwerkstatt. Auf die Frage nach seiner ersten Assoziation zu Globalem Lernen antwortete er Folgendes:

well the first, the first thing that comed to my mind was that (-) we eh (3) we are bringing in (2) a broade::r (-) kind of thinking. (Int. A: 235 f.)

Globales Lernen bedeutet für ihn also zunächst eine aktive Handlung (bringing in) und ist mit einer Denkweise (kind of thinking) assoziiert. Er spricht von einem allgemeinen „wir“, welches nicht eindeutig definiert werden kann. Gemeint könnten „wir“, er und seine Kollegen aus dem Projektkontext im Kongo sein, „wir“, er und ich und alle Anderen aus dem Kontext der Lernwerkstatt oder „wir“, alle Menschen auf der Welt, die pädagogisch zu globalen Themen arbeiten, sein. In der vorangegangenen Frage der Interviewerin wird ebenfalls von einem „wir“ gesprochen und somit wird ein Bezug zur Lernwerkstatt hergestellt (Int. A: 232: we are talking a lot these days about global learning). Dies lässt vermuten, dass Danius mit „wir“ etwas allgemeiner sich und andere Bildungsakteure der Lernwerkstatt meint.

Auch das Verb hereinbringen/einbringen (bringing in) bleibt allgemeiner bzw. unkonkret, ohne darauf schließen zu lassen, wohin diese breitere Denkweise gebracht wird. Danius könnte sowohl seine pädagogische Arbeit im Sinn haben

oder ganz allgemein das Leben aller Menschen, in das eine breitere Denkweise gebracht wird. Die Handlung bleibt eher abstrakt.

In jedem Fall benutzt er die Gegenwartsform (bringing in) und drückt damit aus, dass Globales Lernen etwas ist, was jetzt gerade passiert. Globales Lernen scheint weder am Anfang noch am Ende zu stehen, es findet jetzt statt, hat vermutlich auch schon vorher statt gefunden und wird noch weiter stattfinden. Danious hätte unter Umständen auch sagen können: „we want to bring in“, dann wäre die Lesart eine etwas utopischere. In seiner Formulierung schwingt allerdings vielmehr etwas Realistisches, Existierendes mit.

Seine erste allgemeine Erläuterung zum Globalen Lernen setzt Danious mit einer konkreteren, defizitären Beschreibung einiger seiner Schüler*innen fort. Detailreich schildert er den geografischen Rahmen, in dem die Kinder sich tagtäglich bewegen und konstatiert, dass sie diesen Rahmen niemals verlassen haben.

I'm looking at eh (--) some of my students, the// they a::re (--) people who have been to this primary school, and then they go to the next (UNV.) school, which is on e::h two kilometers or LESS (I: yeah) and eh (1) they have NEVer GONE outside (2) this area. (Int. A: 239-242)

Man bekommt einen Eindruck von Kindern, deren Lebensraum ein klar definierbarer, absteckbarer Bereich ist, den sie nicht verlassen (go outside this area), sondern innerhalb dessen sie bleiben. Gleichzeitig erfährt man jedoch nicht den Grund.

Mit dieser Beschreibung der Lebenssituation der Kinder scheint er den nächsten Satz einleiten und erklären zu wollen.

and the way they're thinking tends to be (3) very narrow, very limited. (Int. A: 242 f.)

Auffällig ist, dass er hier erneut von Denkweise (way they're thinking) spricht.

Die drei Sekunden Pause vor dem „very narrow“ lassen vermuten, dass er sich des folgenden negativen Statements bewusst ist und es scheint, als überlege er kurz, sich anders auszudrücken. Sehr eng (very narrow) und sehr limitiert/beschränkt (very limited) sind zwei das Gleiche meinende negative Beschreibungen, welche durch die Wiederholung „sehr“ eine gewisse Härte und Bestärkung erlangen. Einigen seiner Schüler*innen schreibt er also einen Mangel an breitem Denken zu. Breites Denken kann hier auch im Sinne von offenem Denken gelesen werden. Was er genau mit engem, beschränkten Denken meint, spezifiziert er im anschließenden Satz:

they can't notice (1) challenges or global challenges which are there now (-) unless somebody (-) (UNV.) a bit. (Int. A: 243-245)

Dass sie es nicht können (they can't), kann im Zusammenhang mit ihrem engen Denken gelesen werden, welches wiederum den Lebensumständen geschuldet ist. Der Ausdruck schwächt das defizitäre Denken etwas ab, es scheint so, als könnten sie Herausforderungen einfach (unverschuldet) nicht bemerken. Er sagt etwa nicht: „sie könnten die Herausforderungen sehen, aber wollen es nicht“, sondern es wirkt so, als wären die Kinder nicht imstande.

Die Formulierung „challenges or global challenges“ wirft Fragen auf. Wieso benutzt er das Wort Herausforderungen zweimal und sagt nicht sofort „global challenges“? Eine Lesart ist, dass mit „challenges“ lokale Herausforderungen gemeint sind, denen er die globalen Herausforderungen gegenüber stellt. Eine andere Lesart ist, dass er schlussendlich von globalen Herausforderungen sprechen möchte und sich nur korrigiert, nach dem Motto: „Herausforderungen, also damit meine ich globale Herausforderungen“. Auf jeden Fall stehen diese Herausforderungen für ihn mit einer Entwicklung im Zusammenhang, denn er eröffnet eine zeitliche Dimension. Indem er sagt, diese Herausforderungen seien jetzt (now) da, drückt er implizit auch aus, dass sie zu einem früheren Zeitpunkt nicht da waren.

Seiner Beobachtung von beschränktem Denken scheint der Begriff Globales

Lernen gegenüber zu stehen:

so when I heard global learning I was thinking: oh (4) maybe, the idea is to (1) to to make it bigger, a thinking for our students in the different sectors, so that they don't look at their problems in THEIR village. (Int. A: 245-248)

Dass er von „Idee“ (idea) spricht, lässt etwas Konzipiertes, Festgelegtes vermuten. Die Idee hinter globalem Lernen vermutet er aus seinem Sinnzusammenhang, etwas größer zu machen (to make it bigger). Zunächst ist offen, was genau mit dem „es“ (it) gemeint ist, welches größer gemacht werden soll. Der Nachschub „ein Denken für unsere Schüler*innen“ und der Zusammenhang mit der zuvor beschriebenen engen Denkweise lassen vermuten, dass sich auch das „größer machen“ auf die Denkweise der Schüler*innen bezieht. Dieses soll nicht beschränkt auf einen Bereich geschehen, sondern in den verschiedenen Bereichen. Der Zusatz „den“ spricht dafür, dass Danious bestimmte Bereiche, Themen oder Schulfächer aus seinem Arbeitskontext im Sinn hat. Ziel des erweiterten Blickfeldes ist es, nicht auf die eigenen Probleme im eigenen Dorf zu schauen. Der Leser würde hier den Satz mit einem „sondern“ fortsetzen wollen : „nicht nur auf die eigenen Probleme, sondern auch auf die Probleme Anderer“ könnte eine Assoziation sein. Genau diesen Schritt geht auch Danious in seiner Erzählung:

they should eh think at, they should (UNV:) at the problems of the whole village, also the city, the COUntry, and EVEN the problems of other people (I: yeah). because eh sometimes we only think about (--) me and my my (hungry) and my village and END there (I: yeah) forgetting that there is a BIGGER world out there. (Int. A: 248-253)

Besonders spannend ist hier die dreifache Steigerung zu beobachten. Vom Dorf zur Stadt, zum Land und zu „anderen Menschen“. Seiner ausweitenden Logik folgend, müsste nach Land eigentlich etwas wie „die Welt“ oder „Menschen in anderen Ländern“ folgen, als stringente Steigerung vom Kleinen zum Großen. Indem er alle Menschen, die nicht mehr zu seinem Land gehören, als „andere Menschen“ bezeichnet, setzt er eine Zugehörigkeit und ein Außen und Innen an der Landesgrenze fest. Es lässt sich lesen, dass alle Menschen, die in seiner vorherigen Aufzählung gedanklich inbegriffen sind, keine „anderen Menschen“ sind, sondern eine homogene Gruppe. Außerhalb des Landes trifft dann die Bezeichnung „andere Menschen“ zu.

Der Komparativ „größere Welt“ (bigger world) betärkt dies. Er setzt voraus, dass es eine Welt gibt und eine größere Welt. Implizit macht Danious hier eine Trennung zwischen zwei Welten auf, (vermutlich) der individuellen persönlichen Welt im Dorf und einer größeren, welche sich außerhalb des eigenen Aktionsradius befindet. Alternativ hätte er auch sagen können: „wir vergessen, dass die Welt größer ist als unser eigenes Leben“ – in diesem Falle wäre er im Gegensatz von einer einzigen Welt ausgegangen.

Ebenfalls interessant ist die direkte Nennung von Problemen. Der Weitblick, den die Kinder lernen sollten, bezieht sich vielmehr auf Problemlagen (Int. A: 248 und 250) als auf andere Aspekte, auf die man einen Weitblick werfen könnte (z.B. positives Geschehen in der Welt).

Das „should“ lässt sich zweierlei lesen. Einerseits könnte es „müssen/sollen“ bedeuten, in diesem Falle wäre es eine Forderung, die ein gesetztes und zu erreichendes Ziel voraussetzt. Auf der anderen Seite kann es als „sollten“ gelesen werden, welches eher eine Zielvorstellung beschreibt, einen Optimal- bzw. Wunschzustand. Aus dem Gesamtkontext wird diese zweite Lesart bevorzugt.

Während er bis dato viel von seinen Schülern und Schülerinnen (they) spricht, wechselt Danious die Perspektive zum „wir“, als er von einer eher egozentrischen Denkweise spricht. Er bezieht sich selbst und andere Menschen, welche, wie bereits an anderer Stelle, nicht klar definierbar sind, mit ein. Er betont eine Begrenzung im Denken, indem er sagt, dass man manchmal bei sich selbst aufhört.

Zusammenfassung:

Für Danious lässt sich festhalten, dass sich seine Motivation stark aus der Beobachtung seines Umfeldes speist. Hier nennt er z.B. das Erkennen von veränderten Umweltbedingungen, das Realisieren von Armut um sich herum, das Feststellen einer hohen Abhängigkeit von Frauen gegenüber ihren Männern, das Feststellen von weitaus mehr Scheidungen als früher und eine daraus resultierende steigende Zahl der in Armut lebenden Frauen (vgl. Int. A: 340-346). Auch nennt er das Sehen von (kleinen) Erfolgen in seinen Projekten, wie das Wachsen von Bäumen oder eine positive Entwicklung seiner Schüler*innen. Das Sehen ist bei ihm einerseits eine rein visuelle Beobachtung (z.B. beim Wachsen von Bäumen) und andererseits eine Abstraktionsleistung im Sinne von „realisieren, erkennen, beobachten, deuten“.

Die potentielle Zielgruppe seiner Bildungsarbeit beschreibt er gespalten. Es tauchen einerseits die aktiven, selbstständigen, intelligenten und bewussten (vgl. Int. A: 158-167) jungen Menschen auf, welche bereits Projekte mit ihm machen und welche ihm selbst Energie und Motivation geben. Dem gegenüber stellt er eine Gruppe von jungen Menschen, die er im Denken als defizitär und beschränkt beschreibt. Diese Gruppe verdeutlicht für ihn, dass Globales Lernen notwendig ist, um ein breiteres, offeneres Denken zu fördern. Die Vorstellung von Globalem Lernen ist sehr abstrakt und auf das Denken/Bewusstsein konzentriert. Danious Erzählungen kennzeichnen sich zudem durch einen gewissen Optimismus und Idealismus, was sich in Ausdrücken wie „drivers of change“, „impact in the world“, „believe we are able to (.) to at least give a direction“ zeigt. Es wird jedoch auch sein begrenzter Handlungsspielraum (geographisch, zeitlich, in Bezug auf Kapazitäten) deutlich und er ist sich bewusst, dass seine Arbeit nur lokal ansetzen kann und einen kleinen Teil verändert (vgl. Int. A: 204-207). Die Welt teilt er in die Einheiten persönliches Umfeld, Dorf, Land und Anderes ein, er nimmt also eine Trennung vor und kontrastiert die kleinste Einheit (persönliches Umfeld/Leben) mit der größten Einheit (Welt außerhalb des Landes).

In Bezug auf die Umwelt ist es sein Wunsch, zu etwas zurückzukehren, was in der Vergangenheit liegt. Bezüglich des Waldsterbens setzt er daher konkret mit einem Bildungsprojekt anhand des Pflanzens von Bäumen an und macht einen Schritt in

Richtung des gewünschten „Zurücks“. Das „Zurück“ kann als Wiederherstellung von etwas Zerstörtem verstanden werden.

5.1.2 Interview B: Mehdi

Interviewsituation Mehdi:

Das Interview mit Mehdi fand am dritten Tag der Besuchsreise statt, sodass Interviewerin und Interviewter sich nicht mehr fremd waren, sich gleichzeitig jedoch auch bis dahin keine engere persönlichere Beziehung entwickelt hatte. Da die Tage ein straffes Programm aufwiesen, fand das Interview abends spät vor dem Schlafengehen statt, einziger möglicher Ort war das Hotelzimmer der Interviewerin. Dies war also einerseits ein privater Raum, da jedoch nur eine Nacht in diesem Hotel übernachtet wurde, wies der Raum keinerlei private Atmosphäre auf und konnte (von seiten der Interviewenden) als neutral wahrgenommen werden. Der Interviewpartner mag ohne Kontextwissen etwas nervös wirken, was jedoch nicht dem Interview an sich zuzuschreiben ist, sondern auch über die gesamte Projektzeit an Mehdi zu beobachten war. Er strahlt eine gewisse Ernsthaftigkeit und Verlässlichkeit aus hat daher ein seriöses Erscheinungsbild, was sich auch im Interviewverhalten zeigte.

Das Interview war sehr aufschlussreich. Mehdi zeigte sich einerseits redefreudig, wobei er andererseits regelmäßig Gelegenheit bot, um Nachfragen zu stellen.

Fallportrait Mehdi:

Mehdi ist ein junger Mann Ende zwanzig, welcher beruflich als Naturwissenschaftler arbeitet. Seine Teilnahme am internationalen Projekt zum Globalen Lernen stand jedoch weniger im Zusammenhang mit seinem Beruf als vielmehr im Zusammenhang mit seinem bürgerschaftlichen ehrenamtlichen Engagement. Neben der Aktivität in zwei weiteren sozialen Organisationen engagiert er sich im „Modèle de l'Union Africaine“ (im Weiteren MUA genannt), einer politischen afrikanischen Jugendorganisation.

Hauptgegenstand der MUA ist eine jährliche mehrtägige Simulation der Sitzungen der „African Union“ (AU).²⁶ Als intergouvernementales politisches Organ, ähnlich wie die Europäische Union, behandelt die AU länderübergreifend relevante Themen. Mehdi nennt als Beispiel innen- und außenpolitische Themen wie Bildung, Stärkung von Frauen, soziale Gerechtigkeit, Demokratie, Gesundheit (vgl. Int. B: 31 f.), Wahlen, bewaffnete Konflikte oder Ernährungssicherheit (vgl. Int. B: 136-146).

Die Idee des MUA beschreibt er folgendermaßen:

“the idea is to say: okay (-) we will play THEIR role and we will do the simulation, it's the main (--) activity that we are doing, and we will treat the SAME topics, same problems that they are treating” (Int. B: 18-20)

Mit “they” bezieht er sich hier auf die Staatspräsidenten und Abgeordneten der Afrikanischen Union. Anschließend an die Simulation verfassen die Beteiligten einen Bericht mit Vorschlägen, Ideen und Lösungsoptionen für die verschiedenen Themen und senden diese an die AU (vgl. Int. B: 21-27).

Ähnlich wie bei Danious scheint für Mehdi das Bewusstwerden und Realisieren von Problemen zentral für sein Engagement in der MUA zu sein.

“and we show them, what us as (-) african youth (1) can suggest as recommodation or as eh (-) resolution for the problem that e::h, about (2) because we are CONsious about these problems.” (Int. B: 25-27)

Mit “them” sind hier erneut die Berufspolitiker der AU gemeint. Indem er sagt „us as african youth“ stellt er eine homogene Gruppe her, eine Einheit afrikanischer Jugendlicher, welche er indirekt von der politischen Elite abgrenzt. Man bekommt den Eindruck, es sei Mehdi wichtig zu betonen, dass auch diese Jugend sich Problemen bewusst sowie gewillt ist, an diesen zu arbeiten.

²⁶ Zwar gehören zur MUA ebenfalls andere Aktivitäten wie z.B. das „Café jeunes Africaines“, zentrales Element sind jedoch die Simulationen

„These problems“ bezieht sich aus dem Zusammenhang auf die oben genannten Themenfelder, welche länderübergreifend behandelt werden.

Die Herstellung einer Einheit von Afrika zieht sich durch Mehdi's Erzählungen und kann als prägnant herausgearbeitet werden. So beschreibt er eine einheitliche afrikanische Identität als sinnstiftend für sein eigenes Handeln:

„ehm, personally ehm, I'm always and I stay always inspired by the, our african identity, because I also believe and I also proud of my ehm this, my, of this identity.“ (Int. B: 59-61)

Mit dem Wort „personally“ betont er, dass es hier um sein individuelles Befinden geht, er also lediglich von sich selbst spricht. Er konstatiert, dass es eine afrikanische Identität gebe und betont dies durch das Pronomen „our“, welches die Zugehörigkeit zu einer Gruppe beschreibt. Diese afrikanische Identität inspiriert ihn und wird ihn immer inspirieren. Durch die Wiederholung des Wortes „immer“ bekommt man den Eindruck, dass Mehdi an einer afrikanischen Identität nicht zweifelt und sie für ihn etwas Dogmatisches darstellt. Das Verb „glauben“ (believe) stützt diese Lesart. An etwas zu glauben impliziert, fest hinter diesem Etwas zu stehen und auch in schwierigen Zeiten dem Glauben treu zu bleiben. Das positive Adjektiv „stolz“ fungiert als Bestärkung für den Glauben. Ist man auf etwas stolz, so hält man daran fest. Diese seine Identität, welche auch die vieler anderer Menschen ist, macht Mehdi stolz und gibt ihm die Legitimation, an diese Identität immer glauben zu wollen.

Die Stärkung dieser Identität nennt er ebenfalls als Ziel seines Engagements in der MUA (vgl. Int. B: 212-225). Mit dem Wunsch nach Identitätsstärkung geht ebenfalls der Wunsch nach einer Entwicklung des afrikanischen Kontinents einher.

„for the development of africa, we have to, to come back as one community “(Int. B: 232 f.)

Dieses Zitat kann aufgrund von sprachlichen Unsicherheiten zweierlei gelesen werden.

Einerseits wird es als „Zurückkommen *als* eine Gemeinschaft“ gelesen. In diesem Falle beinhaltet das Zitat ein Zurückziehen des afrikanischen Kontinents, ein Neusortieren, eine Gemeinschaftsbildung, um *dann* gestärkt als eine Gemeinschaft ins Weltgeschehen zurück zu treten.

Andererseits kann es im Sinne von „Zurückkommen *zu* einer Gemeinschaft“ verstanden werden. Indem er sagt, man müsse „zurückkommen“ behauptet er, es habe zu früherer Zeit „eine Gemeinschaft“ gegeben. Die Forderung, *zu* dieser Gemeinschaft zurückzukommen, idealisiert die vergangene Zeit und beschreibt den Wunsch, einen Schritt zurück zu etwas zu machen, was besser war als die gegenwärtige Situation. Wann genau diese Einheit als „eine Gesellschaft“ bestand, bleibt unklar. Es ist für ihn jedoch die Bedingung für die Entwicklung Afrikas als Ganzes.

Auffällig ist bei beiden Lesarten die Wichtigkeit der Gemeinschaft Afrikas. Dass innerhalb des Kontinents Afrika eine Einheit notwendig ist, wird auch deutlich, als Mehdi Afrika in einen kosmopolitischen Kontext einbettet. Indem er konstatiert, Afrika sei „one of (-) fif// of six other continents“ (Int. B: 153 f.), stellt er zunächst einen neutralen Deutungszusammenhang zwischen Afrika und anderen Kontinenten her. In seinen weiteren, wertenden Erläuterungen wird jedoch deutlich, dass er eine starke Korrelation zwischen Afrika und anderen Teilen der Welt sieht.

„africa is pa::rt also of all the globe. if it's a, it's a lot of pollution, if it's lot of problems, of crisis, of eh, e::h no food security, is e:::hm (-) terrorism, it will INfect the other continents too and all the globe eh:: around“ (Int. B: 243-246)

Hier zeigt sich ein sehr problemzentriertes Bild von Afrika. Mehdi bedient die Assoziationen zu Afrika, welche Menschen aus industrialisierten Ländern nahe liegen: viel Verschmutzung, Probleme, Krisen, Terror, fehlende Ernährungssicherheit. Dies alles sind negative Themen, die auch Mehdi als stolzer Afrikaner dem Kontinent zuschreibt. Die Annahme, dass diese Probleme auf andere Kontinente übertragen werden, bestärkt ein negatives Bild von Afrika.

Eine wahrscheinlich erscheinende Lesart könnte sein, dass die aufgezählten Probleme dem afrikanischen Kontinent immanent sind und von diesem aus streuen. So liegt auch die Metapher eines Virus/ einer Infektion nahe, welcher sich innerhalb des Kontinents befindet und, wird er nicht bekämpft, auf andere Kontinente übertritt.

Eine andere, neutralere Lesart kann sein, dass Mehdi den Kontinent Afrika als Beispiel nimmt, um die starke weltweite Vernetzung zu verdeutlichen bzw. um auszudrücken, wie stark Probleme eines Kontinents andere Kontinente berühren können. Dieser Lesart nachgehend, hätte er alternativ auch sagen können: „Dieses oder jenes Thema aus Europa wirkt sich auf die ganze Welt aus“. Fraglich ist jedoch, ob er beim Beispiel „Europa“ ähnliche problematische Thematiken genannt hätte.

Betrachtet man Mehdi's Verständnis von Welt etwas genauer, so lässt sich das oben stehende Zitat sowie Mehdi's Ziel eines vereinten Afrikas noch stärker einordnen.

Grundlegender Ausgangspunkt seiner aufeinander aufbauenden Argumentation ist, dass es eine gemeinsame weltweite Vision gibt, die die Welt als eine einzige menschliche Rasse betrachtet. So sagt er im folgenden Zitat:

“when I see (-) the global vision, the global ah thinking, is like to yeah (--) to think like ONE human race fo::r the:: the best for the human race.” (Int. B: 234-236)

Zunächst einmal fällt auf, dass er von “*der* globalen Vision” spricht. Es scheint für ihn also eine festgelegte, einheitliche und auf der Welt gültige Vision zu geben. Eine Vision kann als eine auf die Zukunft bezogene Vorstellung, etwas nicht Reelles, bezeichnet werden. Der Nachschub „global [] thinking“ bestärkt, dass es etwas innerlich Gedachtes beschreibt, was sich äußerlich nicht maßgeblich zeigen muss. Von den Menschen als eine Rasse zu denken, impliziert wieder eine starke Einheit. Keine Unterscheidungen zu machen, sondern die Menschen unter einer Rasse gleichzustellen, führt für ihn zu der logischen Konsequenz, das Beste für diese Rasse zu wollen.

In seiner weiteren Argumentation beschreibt Mehdi eine Ordnungsstruktur, nach der diese eine Rasse gemeinsam fungiert.

"actually, we will (-) devide like, when you find in a country it's like federal or local communities. now we wi talk about all the globe. the:: local communities will talk about at the continent, so the local community, the african local communities, european, everyone have to work on his side then we'll work on the global one "(Int. B: 236-241)

Räumliche Kategorien, die sich in diesem Zitat finden lassen, sind lokale Gemeinschaften, Länder, Kontinente und die Welt. Die Einheit der lokalen Gemeinschaften bleibt unspezifisch, sie kann bis in die kleinste Einheit eine Familie bedeuten, einen Stamm oder auch eine Gemeinde. Diese kleinste genannte Einheit kann sich in dem jeweils größeren Rahmen begreifen, also innerhalb eines Landes, eines Kontinentes und schließlich der Welt. Das Begreifen einer lokalen Gemeinschaft innerhalb der Welt erfordert für Mehdi zunächst jedoch immer ein Begreifen innerhalb des Kontinentes. Der Satz „everyone have to work on his side, then we'll work on the global one“ stützt diese Lesart. Das „then“ kann einerseits als zeitliches „dann“ gelesen werden. Erst wenn jede Einheit, z.B. die lokale afrikanische oder die lokale europäische, an sich selbst gearbeitet hat, *dann* kann an der globalen Einheit der Welt gearbeitet werden. Vielmehr als die zeitliche Dimension wird das „then“ im Kontext jedoch als kausales „dann“ gelesen. Das *gleichzeitige lokale Arbeiten* der Einheiten ist in diesem Sinne ein parallel verlaufender Prozess, der zu einer globalen Einheit führt. Dieses Verständnis erklärt, warum Mehdi es für so wichtig erachtet, in seinem Projekt der MUA die afrikanische Einheit bzw. Identität zu stützen. Er scheint dies als einen notwendigen Schritt zu betrachten, um in größerer räumlicher Dimension denken zu können.

Dieses Denken in größerer Dimension assoziiert er auch mit Globalem Lernen.

"global learning, the first thing that comes it's like: universe. (Int. B:257)

Indem er „universe“ benutzt, erweitert er die Perspektive um noch eine Einheit, welche über die Welt hinaus geht: das Universum. Diese Assoziation lässt an etwas sehr sehr Großes denken. Jedoch kommt er erneut auf das Zusammenspiel zwischen Groß und Klein zu sprechen:

it's like to, we have to think (-) as big as the universe, but also we have to:: to make correlation and links a::s eh organized as the atom, are the (.) electrons of the atom. so, we have to make the (-) relation between this. as global, as universe and as (.) organized are the atoms. (Int. B: 257-262)

Zentral ist hier, ähnlich wie bei Danious, das *Denken* bzw. das Denken in größerer Dimension (think).

Der Vergleich mit einem Atom bestätigt das bereits herausgearbeitete Verständnis einer Weltordnung. Das Atom kann als Sinnbild für Welt gedeutet werden. Zwar nicht, wie lange angenommen, unteilbar, aber doch eine feste Einheit, besteht es aus noch kleineren Einheiten, den Elektronen. Diese können die einzelnen Teile der Welt darstellen, seien es Kontinente, Länder oder lokale Gemeinschaften. Die Funktionsweise und Charakteristika der Kleinteile des Atoms haben eine Auswirkung auf das ganze Atom, sodass es immer ein Zusammenspiel zwischen Kleinem und Großem geben muss. Zweimal nennt Mehdi, dass die Atome organisiert sind, also eine in sich geschlossene Struktur aufweisen. Diese mag sich für ihn adäquat auf die Welt übertragen lassen. Es soll jedoch kritisch betont werden, dass die Interpretation dieses Atomvergleiches schwer fiel und viele verschiedene Lesarten hervorbrachte, sodass auf die Flexibilität des Verständnisses hingewiesen sei.

Das eigene Handeln zwischen diesen Ordnungseinheiten fasst Mehdi wie folgt zusammen:

“so, we do in a local, but we think global (I: yeah)
that's the [way] (Int. B: 296 f.)

Das Verb “to do” beschreibt eine aktive, greifbare und vor allem sichtbare Handlung. Diese setzt Mehdi in unmittelbaren Zusammenhang mit dem Lokalen.

Das Globale steht hingegen neben dem Verb „to think“, einer aktiven, gedanklichen Tätigkeit, die sich nicht zwangsläufig in einer sichtbaren Handlung niederschlägt.

So wie Mehdi bereits die „globale Vision“ in Verbindung mit der menschlichen Rasse brachte, taucht diese Rasse auch in Verbindung mit Globalem Lernen konkret noch einmal auf:

“e:::hm, global learning, it always (.) comes to, in my in my head mmh (--) human race, so (-) no more (-) mmmh e:::h, nationalities, no more borders, no e:::h all these things are OUT”” (Int. B: 262-264)

Rasse kann hier entweder im biologischen Sinne (genetische Übereinstimmung aller Menschen) oder im gesellschaftspolitischen Sinne (Trennung schwarz/weiß, Rassismus) gelesen werden. Die Lesarten schließen sich jedoch nicht aus. Indem Mehdi im Zusammenhang mit der menschlichen Rasse gleichzeitig Nationalitäten und Grenzen nennt, mag er ausdrücken, dass die eigentliche (biologische) Einheit durch ebensolche (gesellschaftlich erschaffenen) Grenzen getrennt ist. Das Globale Lernen sieht er als Möglichkeit, diese Grenzen abzubauen, dies bleibt jedoch philosophisch abstrakt.

Globales Lernen sieht er darüber hinaus als „Generationenthema“ (issue of generation) , als Aufgabe, die Welt für zukünftige Generationen zu erhalten (vgl. Int. B: 264 f.). Hier wird er in seinen Ausführungen sehr konkret und kritisiert die aktuelle Entwicklung der menschlichen Rasse stark. Folgendes Zitat macht dies deutlich:

“because (.) really, actually, human becomes more and more cupide²⁷, becomes more and more consumer, and (1) we also just eh think about the present moment and (.) we don't really realize what's next, what's this,

²⁷ „cupid“ ist keine englische, sondern eine französische Vokabel, die der Interviewte benutzt, da Französisch seine Muttersprache ist. Die Übersetzung lautet „geldgierig/habgierig“

what's the impact of what we will do now on the next eh (-) days (I: yeah). (Int. B:266-270)

Die Kritik bezieht sich auf einen Mangel an Reflexion über eigenes Verhalten. Mehdi schließt in dieses Verhalten die große homogene Gruppe der „Menschen“ (human) mit ein. Indem er zudem von „we“ spricht, schließt er sich selbst nicht aus. Der Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist in diesem Zitat frappierend. In Verbindung mit dem negativen Wort „habgierig“ kann die Beschreibung des Menschen als „Konsument“ ebenfalls negativ gedeutet werden. Auffallend ist auch die Entwicklung des „mehr und mehr“ welche er zweimal nennt. Es wird ein Bild des Menschen kreiert, der raffgierig und egoistisch nach einem Mehr strebt, ohne mögliche Konsequenzen zu realisieren oder zu reflektieren. Das negative Bild des gegenwärtigen Menschen konkretisiert er im weiteren Verlauf:

„so, we have to go, also we have to go back to:: the origins, because, in the beginnig, human race was here to (.) to really to live (--) healthy, to live eh with eh a good philosophy, to live with a good mind thinking, and after that (---) people eh the human race became more lasy with the (1) technology, the innovation and ALL this, eh, okay: le::t's make pollution because we want to go so fast, let's eh (-) broke her or (--) let's e:::h use this e:::h with bad way, because we want more production and more consumption (1). and we, we WON'T give something (.) on return, so actually we have to go back (-) to the first eh, original (I:yeah) way. (Int. B: 264-280)

Er kreiert hier einen starken Gegensatz zwischen dem „guten Mensch früherer Zeiten“ und dem „schlechten Gegenwartsmensch“. Durch die positive Beschreibung früherer Menschen als gesund, mit guter Philosophie und gutem Denken, verstärkt er die Mängel der gegenwärtigen Zeit, indem er ein positives Wunschgegenbild erschafft. Die Gegenwart assoziiert er mit „faul“ und egoistisch (won't give something back in return) sein, mit Technologie, Innovation,

Verschmutzung. Diese Assoziationen können in der Tat als Sinnbild der Moderne betrachtet werden, er positioniert sich also auf der einen Seite kritisch der Moderne gegenüber und auf der anderen Seite sehr positiv idealisierend der Vergangenheit gegenüber. Dies äußert sich auch in seiner These, man müsse zurück zur ersten, ursprünglichen Lebensweise gehen. Ähnlich, wie an anderer Stelle unbestimmt bleibt, zu welcher afrikanischen einheitlichen Identität die Gesellschaft zurück solle, bleibt hier unbestimmt, was genau diese erste Lebensweise ist und wann sie bestand. Es lässt sich jedoch eine Tendenz zu einer Vergangenheit festhalten, in der es keine Verschmutzung, keine Moderne, weniger Produktion und weniger Konsum gegeben habe. Der Leser/die Leserin bekommt bei der Beschreibung zudem den Eindruck, dass die Entwicklung zum „schlechten Gegenwartsmenschen“ etwas von außen Aufgestülptes ist, was durch Technologie und Innovation unabänderlich bedingt ist.

Zusammenfassung:

Mehdi's Weltbild offenbart ein strukturelles Deutungsmuster nach Ordnungseinheiten. Er sieht die Menschen als eine Rasse, stellt also eine globale Einheit her. Gleichzeitig differenziert er diese Rasse, indem er die Welt als ein Geflecht aus Untereinheiten (Kontinente, Länder, lokale Gemeinschaften) begreift. Diese Untereinheiten müssen nach seinem Verständnis zunächst für sich autark funktionieren, damit das große Ganze als Einheit funktionieren kann. Für das autarke Funktionieren des Kontinents Afrika sieht er eine afrikanische Einheitlichkeit (im abstrakt philosophischen Sinne) als notwendigen Schritt. Er macht also einerseits eine örtliche Trennung zwischen der einen Rasse auf, fordert andererseits jedoch die Abschaffung von Nationalitäten und Grenzen. Diese kann als übergreifendes visionäres Ziel gedeutet werden, zu deren Erreichung die Abgrenzung der einzelnen Einheiten ein Mittel ist.

Verschiedene lokale Probleme wie z.B. Armut, Terrorismus oder Hunger hat er erkannt und der Wunsch, als junge Generation (auf politischer und gesellschaftlicher Ebene) an der aktiven Bewältigung dieser teilzuhaben, ist treibendes Element für sein Engagement. Sein Engagement bettet er weniger in

einen persönlichen Kontext ein, sondern betrachtet es vielmehr stets in einem übergeordneten kosmopolitischen Zusammenhang. Seine Weltansicht basiert auf einer visionären Grundlage (den Menschen als eine Rasse zu begreifen und als große Einheit gemeinsam zu fungieren) und er setzt diese indirekt als Zielvorgabe für ein Globales Lernen. Es bleibt jedoch ein Gedankenexperiment, das *Denken* als eine Rasse wichtiges Element. Er lebt nach der Devise „lokal handeln, global denken“. Die Weltentwicklung betrachtet er als kritisch. Die Moderne brachte für ihn die Entwicklung eines guten zu einem schlechten Menschen hervor, sodass die gegenwärtige Zeit eine Abwertung erfährt. Das kreierte Gegenbild eines Menschen vor der Moderne jedoch stellt er als Kontrast gegenüber und fordert eine Besinnung auf alte Tugenden als Basis einer Weiter- oder Neuentwicklung.

5.1.3 Interview C: Amina

Interviewsituation Amina

Das Interview fand morgens früh vor dem offiziellen Programm der Lernwerkstatt statt. Es wurde in einem Aufenthaltsraum im Tagungshaus geführt, der zu dieser Uhrzeit wenig frequentiert und somit ruhig war. Da es sich dennoch um einen offenen, frei nutzbaren Raum handelte, wurde die Unterhaltung ein paar Mal kurz unterbrochen, wenn jemand vorbei kam. Einmal klingelte zudem Aminas Telefon, nach einer kurzen Unterbrechung konnte sie aber gut wieder an ihre vorangegangene Erzählung anknüpfen. Amina kann als sehr erzählfreudige Interviewpartnerin beschrieben werden. Auf eine offene, erzählgenerierende Frage nach ihrem aktuellen Tätigkeitsbereich antwortete sie so ausführlich, dass es sogar schwierig fiel, Zwischenfragen zu stellen. Da die Interviewerin den Redefluss nicht unterbrechen wollte, sind die Interviewinhalte sehr stark von Amina selbst bestimmt und wenig fremdgeleitet. Amina wirkte durchgehend sehr entspannt und willig, ihre Geschichte zu erzählen und ihre Erzählungen sind von Offenheit und Persönlichkeit geprägt.

Fallportrait Amina

Amina ist eine junge Frau Anfang dreißig. Sie lebt zum Teil in einer Großstadt in Indien und zum Teil in der Natur, da sie einem Stamm der indischen Ureinwohner*innen angehört. Ursprünglich studierte sie Jura, wobei sich ihr Tätigkeitsbereich nicht mehr auf diese Profession bezieht. In ihrem Arbeitsalltag beschäftigt sie sich mit dem Erhalt indigener Kultur und der Unterstützung Indigener beim Spracherwerb von Englisch. Sie selbst beschreibt diese Tätigkeit als „language building through a way of (-) heritage propagation“ (Int. C: 652 f.).

Da die englische Sprache in ihrem Land von hoher Relevanz ist (vgl. Int. C: 63-72), möchte sie indigenen Menschen den Spracherwerb ermöglichen, indem sie indigene Geschichten auf Englisch aufbereitet. 2012 gründete sie dazu einen Verlag, in dem sie sowohl Bücher als auch Dokumentarfilme erscheinen lässt. Inhaltlich befassen sich diese alle mit der indigenen Kultur wie z.B. ihren Geschichten oder ihren Musikinstrumenten.

Sie reagiert damit auf zwei Problemlagen, welche sie während des Interviews an verschiedenen Stellen in Bezug auf eine fortschreitende Globalisierung beschreibt. Die erste Problemlage ist die Ausgrenzung indigener Bevölkerung, die zweite Problemlage ist der Verlust indigener Traditionen und Geschichten. Die Ausgrenzung indigener Bevölkerung ist für sie eine Tatsache:

„So one I thought, it has been my experience and it will be every indigenous persons experience (-) of exclusion, so I said: okay, so they don't think it important enough to include us“ (Int. C: 132-135)

Die persönliche Erfahrung von Ausgrenzung aus einer, wie sie an anderer Stelle sagt, „dominant class“ (Int. C: 298), welche mit dem „they“ gemeint ist, generalisiert sie, indem sie diese für alle indigenen Menschengruppen annimmt. Worin genau sich diese Ausgrenzung äußert und was die Gründe dafür sind, beschreibt sie an verschiedenen Stellen im Interview genauer. Hier bezieht sie sich hauptsächlich auf globale Entwicklungsprozesse, die sich auf die indigene

Bevölkerung auswirken. So beschreibt sie eine globale Entwicklung von der traditionellen Gesellschaft hin zur Moderne, welche es für die indigene Bevölkerung zusehends schwieriger macht, ihr Leben in „coexistence with nature or land“ (Int. C: 330 f.) weiter zu führen. Sie spricht in diesem Zusammenhang Themen wie Landgrabbing²⁸, Arbeitsausbeutung (vgl. Int. C: 299) und politische Ausgrenzung (vgl. Int. C: 231 f. , 237-244) an.

Zur zweiten Problemlage, dem Verlust indigener Traditionen, Geschichten und Mythen wie z.B. der Schöpfungsgeschichte, kann sie ebenfalls einen ganz persönlichen Bezug herstellen.

„I actually felt cheated of (.) identity, cheated of a large part of (.) not knowing who I was because these stories were not told to me.“ (Int. C: 277-279)

Dem Zitat geht eine Erzählung über die Doktorarbeit ihres Vaters voran, in welcher er die biblische mit der mythischen, indigenen Schöpfungsgeschichte vergleicht. Zu realisieren, dass sie ihr Leben lang nur die christliche Schöpfungsgeschichte kannte, während die mythischen Geschichten ihres Volkes ihr nicht erzählt wurden, kann als bezeichnende Motivation gelesen werden, Geschichten wieder aufleben zu lassen (vgl. Int. C: 271-284).

Ihre persönliche Involviertheit, einerseits durch die Ausgrenzung ihres Volkes der Indigenen und andererseits durch die Suche nach Identität in einer Übergangsphase zwischen alter und neuer Gesellschaft, ist schließlich maßgeblicher Entscheidungsträger für ihr Engagement.

“so I was like: somebody has to do something, somebody has to take it on, who will? and I will. so that's how it happened.” (Int. C: 149-151)

Es scheint für sie eine unabdingbare Notwendigkeit zu geben, sich diesen Problemlagen zu widmen, das lässt die Wiederholung des “jemand muss” erkennen.

²⁸ In der Entwicklungspolitik ein Synonym für das Aneignen von Landflächen seitens transnationaler Akteure zur Eigenbenutzung.. (vgl. Alden Wily 2014, S.166 ff.)

Der fragende Zusatz „wer wird das sein?“ zeigt ihre Zweifel, dass sich für diese Aufgabe niemand findet. Dieser Zweifel führt Amina im Rückschluss dazu, dass sie diese notwendige Aufgabe übernimmt. Mit dem Verb “auf sich nehmen/übernehmen” (take it on) schreibt sie sich selbst eine hohe Verantwortung zu.

Die Herstellung einer Notwendigkeit im Handeln ist bei Amina frappierend. So finden sich an mehreren Stellen in der Erzählung paraphrasierende Ausdrücke wie “it was something that HAD to be done”(Int. C: 10), „this is what we need to do” (Int. C: 107), “I realized that I HAD to do it”(Int. C: 152 f.), “I don't know how to do it but it HAS to be done” (Int. C: 194 f.), “this has to be done”(Int. C: 269) oder auch:

“we didn't want it to be for profit (I:yeah) for commercial reasons because it had to be DOne for (-) what I believed in” (Int. C: 231-233)

Die Betonung des “ muss gemacht werden” ruft die Assoziation von Dringlichkeit hervor, es wirkt zudem wie eine unhinterfragbare Notwendigkeit. Wie diese gefühlte Notwendigkeit begründet ist, zeigt das Zitat. Etwas muss gemacht werden für das, woran geglaubt wird. Der Glaube spielt hier also, ähnlich wie bei Danious, eine große Rolle, während es im Hintergrund steht, mit der Tätigkeit viel Geld zu verdienen.

Mit der Überzeugung, etwas müsse gemacht werden, reagiert Amina auf eine Veränderung in der Gesellschaft, die sie beobachten kann. Bei der Gesellschaft nimmt sie in Bezug auf diese Veränderung eine Trennung zwischen traditioneller und moderner Gesellschaft vor. Eine Textstelle, in der sie der „mainstream society“(Int. C: 39) die „our own society“ (Int. C: 39) gegenüberstellt, zeigt diese Trennung und lässt auch ihre Eigenpositionierung erkennen. Mit „our own society“ sind die indigenen Gesellschaften gemeint, welche sich in einer Minderheit befinden. Dies verdeutlicht der Begriff „mainstream society“, welcher immer eine Mehrheit impliziert. Das Pronomen „our“ zeigt, dass sie sich mit dieser Gesellschaft identifiziert.

Im folgenden Zitat und an anderen Stellen, in denen sie von Indigenen spricht, benutzt sie ebenfalls die Pronomen „wir“, „unser“, „uns“, was diese Positionierung bestärkt.

“and then if you look at the government they also are trying a kind of mainstreaming, which is AGAINST our ethos and against our will. because for them the (equite) THEIR knowledge (1) superior to ours (I: yeah). we are backward, we a:re primitive, our understanding of wo:rl d views and world ways ARE primitive” (Int. C: 339-344)

Amina bringt die Regierung mit dem Mainstream in Verbindung, während das „against“ die Abgrenzung zu diesem Mainstream herstellt. Das Gegenteil, die indigenen Bevölkerungsgruppen, stehen für sie also im Kontrast zur Regierung. Interessant ist hier die unscharfe Formulierung in Bezug auf den Mainstream. Indem sie konstatiert, die Regierung „versuche“ „eine Art Mainstreaming“, eröffnet sie die Möglichkeit, sie könne dieses nicht schaffen oder nur eine ähnliche Art, nicht jedoch den originalen Mainstream erreichen. Das „are trying“ drückt zudem eine Prozesshaftigkeit aus, etwas, was im Moment geschieht und noch nicht abgeschlossen ist. Das „also“ (auch) lässt vermuten, dass jemand anders (im Sinne von andere Menschen oder andere Regierungen) auch dieses Mainstreaming ist und die indische Regierung dieses deshalb auch möchte. Der Hauptstromgesellschaft stellt sie die indigene Bevölkerung gegenüber, deren Wissen aus Sicht der Mainstream- Vertreter*innen untergeordnet ist, welche als rückständig (backward) und primitiv (primitive) beschrieben wird und welche primitive Weltansichten hegt. Indem Amina der Beschreibung ein „because for them“ vorweg setzt, betont sie, dass nicht sie selbst diese Attribute zuschreibt, sondern „sie“, die Hauptstromgesellschaft. Wen genau sie hier dazu zählt, wird nicht explizit deutlich. Einerseits könnte sie lediglich die nationale Regierung meinen. Andererseits schafft das Zitat jedoch auch den Eindruck, diese Regierung eifere einer größeren Mainstreamgesellschaft hinterher, die es woanders bereits gibt. Es könnte also auch eine weltweite Hauptstromgesellschaft gemeint sein.

Der Satz „with the influx of (-) modernity and the dominant class, things have changed“ (Int. C: 297 f.) spricht für diese zweite Lesart und lässt darauf schließen, dass Amina bei dem “Einfluss der Moderne und der dominanten Klasse” an die industrialisierte Welt denkt. Da sie keine konkreten Nationalstaaten nennt, scheint sie die moderne Mainstreamgesellschaft nicht an nationalstaatlichen Grenzen festzumachen, sondern sieht diese sowohl in ihrem Land als auch außerhalb des Landes gegeben. Die Kategorien, in denen sie denkt, sind vielmehr definiert durch die moderne Gesellschaft und die traditionelle Gesellschaft. Die moderne Gesellschaft verkörpert für sie Dominanz und Macht, die englische Sprache wird zum Sinnbild der Moderne. Ihre abwertende Haltung dieser gegenüber wird in den Beschreibungen der englischen Sprache als „language of the masters(Int. C: 77 f.), „only a language of arrogant“ (Int. C: 73), „THE language of::: ehm (.) mobility, of youth“(Int. C: 70) deutlich. Mit dem Statement, Dinge hätten sich verändert (things have changed), nimmt sie Bezug auf Veränderungsprozesse in der Gesellschaft, welche mit der weltweiten Globalisierung einhergehen und welche sich auf den Lebensstil der indigenen Bevölkerung auswirken.

“our lands have been taken away, we're working in stone queries, we work about twelve hours a day, when you come home you will just want to probably have a drink, we don't sing anymore, we don't tell stories anymore, everything is changed, so (-) these stories are going to be lost.“ (Int. C: 298-303)

Das Zitat zeigt erneut, dass sie sich unzweifelbar mit der Gruppe der Indigenen identifiziert und solidarisiert. Auch wenn sie persönlich nicht in Steinbrüchen arbeitet und vielleicht auch nicht 12 Stunden am Tag arbeitet, spricht sie dennoch von „wir“ und zeigt damit Zugehörigkeit zu dieser Gruppe. Der Ausdruck „have been taken away“ indiziert, dass das Land nicht freiwillig abgegeben wurde, und kann somit die Assoziation mit einer brutalen Wegnahme hervorrufen, welche wiederum implizit ein Machtgefälle anspricht.

Aminas Beschreibung der wenigen Zeit für Kulturgüter und deren Wahrung aufgrund der hohen Arbeitszeit pro Tag charakterisiert einen Lebensstil der Moderne. Dieser scheint inzwischen auch für die Indigenen gültig zu sein, während er dies vorher nicht war („everything is changed“). In der zwar augenscheinlich neutralen Beschreibung der Situation schwingt etwas Bedauerndes mit. Die Tatsache, dass Traditionen wie das Geschichten- erzählen, ergo auch die Geschichten an sich, verloren gehen, scheint für Amina keine positive Entwicklung darzustellen. Aus der Betonung darauf, was „sie“ (als indigene Bevölkerung) alles nicht mehr tun, kann herausgelesen werden, dass sie dies schade und traurig findet. Da sie diese Entwicklung mit dem Mangel an Zeit begründet, kann man darauf schließen, dass zwar der Wille zur Wahrung dieser Tradition da ist, jedoch nicht die Zeit und Gelegenheiten.

Das Verlieren der Traditionen sieht sie als negativ an und bringt es unmittelbar mit der Entwicklung der Mainstreamgesellschaft zur dominierenden, alles beeinflussenden modernen Gesellschaft in Verbindung. Diese wird von Amina somit auch als kritisch bis negativ bewertet. Mit ihrer Arbeit reagiert sie auf die beschriebenen Problemlagen, die die erzwungene Anpassung an die moderne Gesellschaft für die Indigenen mit sich bringt. Ziel ihrer Arbeit ist somit die lokale Einbindung der Indigenen in eine moderne Mehrheitsgesellschaft angesichts globaler gesellschaftlicher Veränderungen. Ihre Arbeit als globales Lernen zu bezeichnen, fiel ihr zunächst nicht leicht, zumahl sie mit den Begriffen nicht auf Anhieb etwas anfangen konnte. Zum ersten Mal hörte sie sie, als sie zur Lernwerkstatt eingeladen wurde (vgl. Int. C: 638-640). Ihre Antwort auf meine Frage nach ersten Assoziationen mit dem Begriff spiegelt dies wider:

“I:::, yeah yeah. I actually struggle with the words. I tried to break down and understand each word (.) in isolation (I: yeah). so, global, then learning, for sustainable (-) development. and eh (.) I had to (-) do a lot of research, I had to look it up immediately“ (Int. C: 634-638)

Sich mit etwas abzumühen (struggle) bringt eine negative Konnotation mit sich. In diesem Fall verdeutlicht es, dass ihr die Begriffe nicht vertraut waren und sie sie nicht sofort greifen konnte, sondern Energie (sich abmühen) in ihre Erschließung investieren musste. Dies zeigt sich auch im Ausdruck „a lot of research“. Nicht ein bisschen musste sie suchen, sondern viel. Der/die Lesende bekommt den Eindruck, dass Globales Lernen für sie etwas ist, was sie neu lernt, ein Begriff, den man im Lexikon nachschaut und dann in seinen Wortschatz aufnimmt. Jedoch kann angenommen werden, dass die Erschließung des Wortes nicht so einfach ist, wie sie lediglich im Lexikon nachzuschauen, sondern dass sie sich als komplexer gestaltet, da „viel Recherche“ notwendig ist, um eine Idee zu bekommen, um was es geht. Auch das „abmühen“ lässt die Erschließung nicht leicht erscheinen. Auffällig ist, dass Amina auf meine Frage nach „global learning“ eingeht, indem sie sich auf „global learning for sustainable development“ bezieht. Sie scheint diese Begriffe also unmittelbar als eine (äquivalent zu globaler Bildung für nachhaltige Entwicklung) Begrifflichkeit zu betrachten. Das Ziel, welches sie Globalem Lernen zuschreibt, schränkt sie dadurch auf eine nachhaltige Entwicklung ein. Es bleibt offen, ob diese ökologisch oder sozial gesehen wird.

„and when I did further research and asked around, when I looked at sustainable development, I:: could relate to it as the lifestyle we HAVE been living“ (Int. C: 643-645)

Neben der ersten Recherche war demnach weitere Recherche (“further research”) notwendig, welche sich unter anderem durch das Herumfragen bei anderen Menschen in Aminas Umfeld gestaltete. Nachhaltige Entwicklung versteht sie nach dieser Recherche als einen Lebensstil, und zwar den Lebensstil, der kennzeichnend für die indigene Bevölkerung (welche sie mit „we“ meint) ist. Die Tatsache, dass sie von diesem Lebensstil in der Vergangenheit spricht (we have been living) zeigt erneut, dass sich für sie die indigene Lebensweise grundlegend verändert hat.

Amina ist sich nicht sicher, ob ihre Arbeit, welche sie kurz als „language building through a way of (-) heritage propagation“ (Int. C: 651 f.) bezeichnet, als globales Lernen bezeichnet werden kann. Sie macht die Kategorien lokal und global auf, indem sie sagt:

„so for me::, global has become more local, but the::n, for us to fit into this (-) la::rger world, that language becomes (.) the tool“ (Int. C: 652-654)

Im Hinblick auf ihre Schwierigkeit, sich mit ihrer Arbeit im *globalen* Lernen einzuordnen, bezeichnet sie diese eher als lokales Lernen, da sie ganz lokal mit dem Spracherwerb und Erhalt von indigenen Traditionen arbeitet. Den Zusammenhang zum Globalen sieht sie jedoch indirekt darin, dass die Menschen sich durch den Spracherwerb „passig“ machen für eine größere Welt (larger world). Wie bereits an anderen Stellen deutlich wurde, entsteht die Notwendigkeit ihrer Arbeit also erst aus globalen Faktoren, Einflüssen und Entwicklungen und somit sieht sie das, was sie macht, letztendlich mit dem Globalen Lernen verbunden (vgl. Int. C: 655).

Interessant ist im obigen Zitat, dass es für Amina eine „larger world“ gibt, in die man sich integrieren muss. „For us“ drückt erneut eine Zugehörigkeit ihrerseits zur Gruppe der Indigenen aus. Es lässt sich schließen, dass sie diese Gruppe als „kleine Welt“ betrachtet, welche sich in die „größere Welt“ eingliedern muss. Die Trennung zwischen „indigenous people“ und „world“ bestärkt sie anschließend, indem sie sagt:

“my question is this: why should (-) indigenous people (--) take the owners of bringing the world back to the way it was, WHEN the world's not going to support it. in the sense industrialization is not going to stop!“ (Int. C: 656-660)

„The world“ ist hier etwas sehr Großes, Unbestimmtes, sie wird jedoch in Zusammenhang mit Industrialisierung gebracht. Die Welt, die keine Unterstützung liefert, kann somit als die industrialisierte Welt gelesen werden.

Diese stellt sie erneut der indigenen Bevölkerung gegenüber, welche ihrerseits Verantwortung übernehmen soll. Amina kritisiert, dass andere die Verantwortung in der indigenen Bevölkerung sehen, die Welt zu etwas Früherem zurück zu bringen. An anderer Stelle wird dies ebenfalls deutlich, indem sie Ähnliches ausdrückt:

“it's an irony when you tell us that okay, now you need to go back to (-) the way things were, I mean WHY?”
(Int. C: 646 f.)

In beiden Zitaten kritisiert sie, dass es die Aufgabe der Indigenen sei, einen Schritt zurück zu gehen. Wer genau dies sagt oder fordert, bleibt intransparent. Die Verben „should“ (Zitat oben) und „you tell us“ weisen aber darauf hin, dass jemand diese Forderung ausspricht oder Amina das Gefühl hat, diese Forderung sei ausgesprochen. Durch das „you“ spricht Amina die Interviewerin zunächst einmal direkt an. Diese Ansprache kann sich einerseits tatsächlich direkt an die Interviewerin als Person richten, andererseits könnte diese auch als Sinnbild der industrialisierten Welt angesprochen werden. In diesem Fall repräsentiert das „Du“ die moderne Welt, welche der „nicht modernen, indigenen Welt“ etwas abverlangt. Aminas Frage nach dem Warum (why), welche in beiden Zitaten deutlich wird, zeigt ihr Unverständnis der Forderung gegenüber. Wieso sollten gerade die indigenen Völker zu etwas zurückgehen, was früher war, wenn „the world is not going to support it? Die Indigenen bräuchten also Unterstützung der Welt. Dass sie nicht „Rest der Welt“ oder Ähnliches sagt, zeigt, dass sie die Indigenen in dem Fall nicht zur Welt mit dazu zählt, sondern „die Welt“ nur die industrialisierte Welt meint. Dass die Unterstützung nicht erfolgt, bringt Amina in unmittelbaren Zusammenhang mit der Industrialisierung. Es lässt sich hier also ein Gegensatz erkennen zwischen Industrialisierung und „Zurückgehen“. Was genau mit diesem „Zurückgehen“ gemeint ist, definiert sie nicht konkreter. Aus dem Gesamtzusammenhang lässt sich jedoch vermuten, dass ein Schritt in Richtung von vorindustriellen Lebensstilen gemeint ist, welche nicht, wie die Industrialisierung, auf der Ausbeutung von Ressourcen beruht, sondern auf dem Erhalt und Schutz ebendieser. Das Statement, man müsse zu etwas Früherem

zurück gehen, was genau dies auch sei, ist für Amina von hoher Bedeutung. So betont sie anschließend erneut:

„I mean everything has to go back, so everyone has to (.) take a step back“ (Int. C: 662 f.)

Die Notwendigkeit, dass alles (everything) zurück muss, führt sie zu dem Schluss, dass jede*r (everyone) einen Schritt zurück machen muss. Es wird deutlich, dass es für Amina nicht ausreicht, wenn dies nur die Aufgabe der indigenen Bevölkerung bleibt. Zum Einen könne dies nicht funktionieren, solange die Industrialisierung weiter gehe. Zum Anderen sei es unfair, diese Aufgabe lediglich den Indigenen zuzuschreiben.

“but I think it's unfair that we:: (1) the responsibility of it (-) falls on us!“ (Int. C: 665 f.)

Warum genau die Verantwortung lediglich auf die Indigenen fällt, wird nicht deutlich. Die Vermutung liegt nahe, dass die Indigenen in der allgemeinen Diskussion um „Zurück“ häufig einen Referenzrahmen bieten, da ihre Lebensart eine erdverbundene ist und sie somit als „Vorreiter“ für eine Gesellschaft des „Zurück“ und des nachhaltigen Wirtschaftens dienen.

Zusammenfassung:

Im Interview mit Amina wird deutlich, dass sie zwischen zwei Welten unterscheidet: der Welt der Indigenen und der industrialisierten Welt. Die Welt der Indigenen ist für sie eine eher kleine, traditionelle und erdverbundene, sie ist positiv besetzt. Die industrialisierte Welt hingegen ist die große „Mehrheitsgesellschaft“, welche modern, dominant und negativ besetzt und eng mit Globalisierungsprozessen verbunden ist. Es wird an vielen Stellen der starke Kontrast und eine Unvereinbarkeit beider Welten deutlich. Trotz des hohen Kontrastes sieht Amina sich selbst jedoch mit ihrer Arbeit in einer Mittlerposition. Sie führt ein Alltagsleben in der industrialisierten Welt und weiß in dieser zu bestehen und mit ihr umzugehen. Gleichzeitig identifiziert und solidarisiert sie sich jedoch sehr stark mit der indigenen Bevölkerung, deren Wurzeln sie in sich

trägt. Ihr Herz schlägt für die Rechte, das Bestehen und das Wohlergehen dieser Bevölkerungsstämme und ihre Motivation zur Arbeit ist daher auch sehr subjektiv emotional geprägt. Das Globale Lernen ist für sie ein unbekanntes Konzept, obgleich die Idee des nachhaltigen Lebens ihr sehr vertraut ist, da sie dieses mit der Lebensweise der Indigenen verbindet. Den Bezug ihrer Arbeit zum Globalen Lernen sieht sie insofern, als dass ihre Arbeit aus den weltweiten Globalisierungsprozessen und konkret den Veränderungen seitens der indischen Regierung erst legitimiert wird und die Globalisierung daher den Rahmen ihrer Arbeit darstellt. Die Arbeit an sich setzt jedoch ausschließlich auf lokaler Ebene an.

Amina ist überzeugt davon, dass ein Weg in der Zukunft ein „Zurück zu etwas Früherem“ erfordert. Wie genau dieses aussieht, bleibt jedoch offen. Einen Schritt des Zurück müssen ihrer Ansicht nach jedoch alle Menschen gehen und nicht lediglich die indigenen Bevölkerungsgruppen.

Diese können und sollen ihrer Meinung nach nicht vollständig in alten Tradition „hängen bleiben“, sondern müssen anschlussfähig gemacht werden für die moderne Welt. Sie geht damit im Ansatz ihrer Bildungsarbeit einen pragmatischen Kompromiss ein. Einerseits befürwortet sie die nachhaltige Lebensweise der indigenen Bevölkerung und möchte diese, soweit möglich, erhalten. Auf der anderen Seite ist sie realistisch und erkennt den fortschreitenden Grad der Moderne in Indien, der es sich anzupassen gilt und die nicht nur negative Seiten hat.

5.2 Kategorien

Aus den Fallanalysen ergeben sich einige verbindende Elemente. Auf unterschiedliche Art und Weise lassen sich Weltbilder der Interviewpartner*innen rekonstruieren, welche sich im Spannungsfeld zwischen Lokalität und Globalität bewegen. Neben diesen beiden ortsgebundenen Kategorien ist zudem eine zeitliche Dimension zu erkennen. Unabhängig voneinander positionieren sich alle Interviewpartner*innen einem „zurück zu früheren Zeiten“ *in bestimmten Aspekten* positiv gegenüber.

Diese Kategorie wird übergreifend unbestimmt „Going backwards“ genannt. Die drei Kategorien Lokalität, Globalität und „Going backwards“ werden in diesem Kapitel ausführlich beschrieben.

5.2.1 Lokalität

Lokalität zeigt sich in allen drei Interviews durch den Handlungsrahmen der Interviewten. Die Arbeit als Bildungspraktiker*innen bezieht sich auf konkrete Projekte in ihren Ländern. Bei Amina und Danious ist die Arbeit insofern noch stärker lokal verankert, als dass ihre Projekte nicht grenzüberschreitenden Ausmaßes sind. Mehdi hingegen engagiert sich international durch die Zusammenarbeit mit jungen Menschen aus verschiedenen afrikanischen Ländern, seine Arbeit als solche ist damit am wenigsten von Lokalität geprägt.

Was alle drei jedoch gemein haben, ist der Ursprung ihrer Motivation. Ihr Engagement ist durch lokale Missstände und Herausforderungen geprägt. Amina sieht die unmittelbaren Herausforderungen der indigenen Bevölkerung, da diese ausgegrenzt wird, ihren bekannten Lebensstil nicht mehr fortführen kann und sich somit in eine ihnen unbekannte Gesellschaft eingliedern muss. Danious sieht die Herausforderungen vor allem im Umgang mit veränderten Naturgegebenheiten und durch hohe Armut in den Dörfern (vor allem von Frauen). Mehdi sieht ebenfalls Herausforderungen im unmittelbaren Umfeld, er nennt Armut, Hunger, Terrorismus und unklare Identitätszuweisungen der afrikanischen Bevölkerung als Beispiele. Das Engagement in den verschiedenen Arbeitsbereichen resultiert also bei allen dreien aus dem Beobachten, Sehen und Erkennen von Dingen aus dem unmittelbaren lokalen Umfeld. Bei Amina wird Lokalität sichtbar, da sie ihre Arbeit nicht an eine große Welt des „draußen“ richtet, sondern stark geerdet mit der und für die indigene Bevölkerung arbeitet.

Bei Amina und Mehdi ist außerdem im lokalen Engagement eine starke persönliche Komponente zu erkennen. Mehdi ist auf der Suche nach einer afrikanischen Identität. Er wollte ursprünglich durch alle afrikanischen Länder reisen und herausfinden, was diese Identität eigentlich bedeuten kann. In seinem Projekt der MUA versucht er, eine einheitliche Identität zu bilden und zu stärken und Menschen zusammenzubringen. Aminas Entscheidung zum Engagement ist

ebenfalls von ihrer eigenen Identitätssuche geprägt. Sie fühlt sich zwischen zwei Identitäten verankert, der Identität der modernen und der traditionellen Gesellschaft.

5.2.2 Globalität

Globalität taucht im Material selbstverständlicherweise auf- der Rahmen, in dem Forscherin und Interviewende zusammen kamen (internationale Lernwerkstatt), bedingte dieses bereits. Die Interviewpartner*innen positionieren sich darüber hinaus mit ihrer Arbeit in einer globalen Perspektive. Zu dieser Kategorie wurden drei Unterkategorien gebildet, die im Folgenden erläutert werden: Globalisierung, der Globus/die Welt und das Globale Lernen.

Globalisierung:

Für die Interviewpartner*innen ist „das Globale“, vor allem die Globalisierung und auch die Folgen von Globalisierung, ausschlaggebender Pushfaktor für ihre Arbeit. Ohne Globalisierung gäbe es die vorgestellten Projekte, in denen die Interviewpartner*innen arbeiten, nicht.

Aminas Arbeit ergibt sich aus den (subjektiv empfundenen) Negativfolgen einer stärker globalisierten und industrialisierten Welt. Sie möchte den Indigenen in ihrem Land helfen, sich den den gesellschaftlichen Veränderungen im indischen Staat anzupassen. Indem sie ihnen die englische Sprache beibringt, gibt sie ihnen ein Werkzeug an die Hand, sich in die „mainstream society“ einzufinden und dort zu behaupten. Amina sieht diese Eingliederung in die moderne Gesellschaft als Kompromiss. Sie ist von der indigenen Bevölkerung nicht gewünscht, sondern stellt vielmehr eine Überlebensstrategie vieler Menschen angesichts veränderter Lebensstile dar.

Danius Projekte z.B. zur Umweltbildung ergeben sich aus veränderten Umweltbedingungen, die er dem von Menschen gemachten Klimawandel zuschreibt. Auch Upcycling-Projekte mit jungen Frauen zur Bekämpfung der vorherrschenden Arbeit sind durch Verkauf als „Fair-Trade“-Produkte global angebunden.

Mehdi hingegen sieht seine Arbeit der Vernetzung und Stärkung afrikanischer Jugendlicher als einen ersten Schritt, um in einem größeren globalen Kontext

politisch aktiv zu werden. Globale Handelsbeziehungen oder politische Verknüpfungen machen es z.B. erst notwendig, einheitliche Interessen als „Afrika“ zu entwickeln und vertreten zu können.

Die eigene Arbeit in einem globalen Kontext zu verorten, zeigt sich daher in allen Interviews als zentral.

Der Globus/die Welt:

Was genau dieser globale Kontext eigentlich ist, zeigen unterschiedliche Weltsichten. Ohne dass explizit danach gefragt wurde, werden verschiedene Auffassungen des „Globus“, der Welt, deutlich.

Amina nimmt eine Abgrenzung zweier Welten vor: der industrialisierten Welt und der Welt der indigen lebenden Menschen. Zur industrialisierten Welt zählt sie ebenfalls einen Teil der indischen Bevölkerung, welcher der Moderne nacheifert und sich technologisch industriell stark entwickelt. Mit der Trennung geht ebenfalls eine Wertung ihrerseits einher – sie nimmt eine Abwertung der ersteren gegenüber vor, während sie sich mit der Welt der Indigenen solidarisiert, diese demnach positiv bewertet. Interessant ist, dass die Trennung der „Welten“ bei Amina nicht anhand von nationalstaatlichen Grenzen oder Kontinenten passiert. Ihre Aufteilung macht sich also nicht an der Trennlinie „Ort“, sondern an der Trennlinie „Industrialisierung“ fest.

Danius lässt ebenfalls eine Trennung von Welten erkennen, der Welt des unmittelbaren Umfeldes und der großen restlichen Welt. Seine Denkstrukturen offenbaren eine Welt, die sich aus verschiedenen Einheiten zusammensetzt: eine kleine lokale Umgebung (etwa die Familie, der individuelle Alltagsrahmen), das Dorf, das Land und der Rest der Welt. Landesgrenzen sind für sein Verständnis von Welt demnach durchaus wichtig, während der Kontinent (Afrika) als Einheit nicht auftaucht.

Bei Mehdi zeigt sich eine ähnliche Einteilung in Einheiten. Er geht jedoch allgemein von der Welt als einem großen Ganzen aus, welches eine Einheit ist. Dieses große Ganze erschließt er sich, indem er es ebenfalls in Einheiten einteilt. Er definiert so die Welt, Kontinente und lokale Einheiten.

Das Land im Sinne von Nationalstaat hat bei ihm wenig Bedeutung, stärker steht die Einheit Kontinent im Vordergrund.

Globales Lernen:

Für das Verständnis von Globalem Lernen sind die herausgearbeiteten Weltbilder der Welt in Einheiten sehr wichtig.

Für Amina ist Globales Lernen nicht leicht greifbar, es erfordert Energie, sich die Begriffe zu erschließen. Sie verbindet es unmittelbar mit dem Zusatz „nachhaltige Entwicklung“ und assoziiert es somit mit nachhaltiger Lebensweise für Mensch und Natur, wie sie es von den indigenen Völkern kennt. Ihre Arbeit kann sie nach längerer Überlegung dem Globalen Lernen zuordnen, obgleich sie sie instinktiv dem lokalen Lernen zuschreiben würde („so for me, global becomes more local). Sie stellt jedoch insofern einen Bezug her, als dass ihre Bildungsarbeit durch globale Faktoren beeinflusst bzw. erst legitimiert wird.

Danius ist das Globale Lernen ebenso wenig ein Begriff wie Amina. Auch er stellt eine Recherche an, die seine ersten Ideen zu den Begriffen bestätigt. Es handelt sich für ihn um eine Denkweise, eine Art, in größerem Maßstab zu denken. Es geht ihm darum, nicht egoistisch nur das eigene lokale Umfeld zu sehen, sondern darüber hinaus zu denken. Er verbindet das Globale Lernen sehr stark mit diesem Aspekt der Bewusstseinsweiterung und weniger mit konkretem Handeln.

Für Mehdi steht der Aspekt der Bewusstseinsbildung ebenfalls im Vordergrund Globalen Lernens. Er spricht sich für die Ideologie einer „einen menschlichen Rasse“ („one human race“) aus, deren biologisch oder politisch konstruierte Unterschiede oder Grenzen durch Globales Lernen dekonstruiert werden können. Globales Lernen sieht er zudem als Möglichkeit, den modernen, durch Technologie faul gewordenen, unnachsichtigen und unreflexiven Menschen zu sensibilisieren, wieder an seine nachkommende Generation und an die Natur und andere Menschen zu denken.

5.2.3 Going backwards

Obgleich nicht aktiv von Seiten der Interviewerin angesprochen, tauchen in allen drei Interviews Statements zu einem „Zurückgehen“ in Bezug auf die Zukunft auf.

Betrachtet man die Interviews axial, so zieht sich also die Überzeugung, der Mensch solle einen Schritt zurück machen, durch das Interviewmaterial, jedoch in verschiedenen Ausprägungen.

Amina betrachtet dies als eine feste Tatsache, sie formuliert es mehrmals als unhinterfragte These, dass ein „Zurück“ für die Zukunft gefordert ist. Das Zurück ist bei ihr nicht explizit definiert. Die Analyse zeigt jedoch eine kritische Blickweise auf Industrialisierung. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass das „zurück“ eine ideelle Vision von einem Rückgang wirtschaftlicher und industrieller Aktivitäten darstellt. Dieser hätte die Folge eines Lebens, welches die Natur als solche stärker wertschätzt und achtet, wie es es der Lebensstil der Indigenen nahe legt. Da sie diesen sehr wertschätzt, kann das „Zurückgehen“ in diesem Sinne gelesen werden. Es erfordert ihrer Ansicht nach jedoch die Beteiligung aller Menschen, es reiche nicht, wenn lediglich die Indigenen nach der Devise des „zurück“ lebten.

Auch Danious eröffnet die Möglichkeit, zurück zu etwas Vergangenem zu gehen. Im Gegensatz zu Amina formuliert er dies nicht als feste Forderung, sondern als Option. Auch er definiert das „Zurückgehen“ nicht explizit, nennt es jedoch im unmittelbaren Zusammenhang mit Veränderungen der Natur und denkt über einen ursprünglichen Naturzustand nach. Er sieht in der Veränderung der Naturgegebenheiten einen Zusammenhang mit den Aktivitäten des Menschen. Nicht explizit genannt, werden hier Abholzung von Wäldern oder künstliche Flussregulierungen angesprochen.

Mehdi spricht diesen Zusammenhang ebenfalls konkret an und betrachtet die Entwicklung des Menschen als kritisch für Natur und Menschen. Die Entwicklung, die er beschreibt, setzt er in Verbindung mit der Moderne, gekennzeichnet zum Beispiel durch Technologie. Da er den Menschen von heute als eher negativ beschreibt und den Menschen der Vergangenheit als positiv, lässt sich schließen, dass auch er einen Zustand des „Zurück“ anstrebt. Sein Zurück bezieht sich damit expliziter auf das Verhalten der Menschen, obgleich auch er diesen Punkt nicht weiter ausführt.

Festzuhalten bleibt, dass die Interviewpartner*innen die Realität sehen und einschätzen und anschließend zu dem Schluss kommen, dass für die Zukunft ein „Rückschrauben“ moderner Lebensweisen und modernen Sozialverhaltens vonnöten wäre und dass Gesellschaftsformen der Vergangenheit in Bezug auf Mensch und Natur wünschenswert sind.

6 Ergebnisteil

In diesem abschließenden Kapitel wird zunächst eine vergleichende Ergebnisanalyse durchgeführt (6.1.). Hier werden die Analyseergebnisse aus den verschiedenen Kategoriebeschreibungen aufeinander bezogen, um eine weitere Verdichtung der Ergebnisse zu erreichen. Die Kategorien sollen auch in Bezug zum Forschungsinteresse und zum theoretischen Vorbau gesetzt werden. Darauf aufbauend zieht das Kapitel 6.2. dezidiert Rückschlüsse für das Konzept Globales Lernen und stellt hierbei nochmals einen Rückbezug der Erkenntnisse aus dem erhobenen Material zu den vorher erarbeiteten theoretischen Grundlagen zum Globalen Lernen, Kosmopolitismus und Postwachstum her. Eine zusammenfassende Betrachtung und kritische Reflexion der Ergebnisse (6.3.) fasst die Ergebnisse knapp zusammen und wirft eine reflexiv kritische Perspektive auf sie. Ein persönliches Resumé rundet den Ergebnisteil und die vorliegende Arbeit ab.

6.1 Vergleichende Ergebnisanalyse

Dieses Kapitel greift die Ergebnisse der Kategorien auf und setzt sie in Verbindung miteinander. Über bisherige Erkenntnisse der Fallanalysen hinaus lassen sich so übergeordnete Ergebnisstrukturen abstrahieren.

Die Kategorien Globalität und Lokalität lassen sich unmittelbar in Verbindung zueinander setzen. Im Handeln der Bildungsakteure eröffnet sich zwischen den beiden Kategorien ein Spannungsfeld. Bei Amina wird dieses Spannungsfeld besonders deutlich. Der Erhalt indigener Kultur ist eigentlich eine stark lokal verankerte Tätigkeit, ebenso wie das Erlernen der englischen Sprache. Der Kontext, in dem diese Arbeit stattfindet bzw. ihre Sinnhaftigkeit entwickelt, ist jedoch ohne das Globale nicht zu definieren. Aminas Tätigkeit kann daher als lokales Lernen bezeichnet werden, welches gebunden ist an globale

Entwicklungen. „Aus der Konsequenz der Globalisierung zu lernen“ mag eine Paraphrasierung der Begriffe „Globales Lernen“ in Aminas Kontext sein.

Die Positionierungen der Interviewpartner*innen bewegen sich fortwährend zwischen lokalem Handeln und globalem Denken - diese Kategorien tauchen übergreifend auf, obgleich nicht explizit danach gefragt wurde.

Das Engagement aller Interviewpartner*innen ist durch das *Erleben* von Missständen *im unmittelbaren, lokalen Umfeld* geprägt. Während im porträtierten, westlich geprägten Diskurs um Globales Lernen das Denken in größeren Einheiten und die Orientierung am Globalen (an globalen Entwicklungen, Missständen in anderen Weltregionen) richtungsweisend ist, ist hier nicht der Blick nach Außen, sondern das Erleben und Ändern-wollen des lokalen Umfeldes richtungsweisend für das Engagement.

Dieses Erleben des lokalen Umfeldes wird in einem zweiten, reflexiven Schritt jedoch mittelbar in einen globalen Kontext gesetzt, indem Wirkungsketten gesehen und aufgezeigt werden. Globales Lernen ist für Danious und Mehdi im ersten Schritt ein gedankliches Konstrukt, ein „Denken in etwas Größerem“, welches über das eigene ganz lokale Umfeld hinaus geht.

In Kapitel 2.1.3. wurden die drei Kompetenzen Erkennen, Bewerten, Handeln skizziert, die als Ziel Globalen Lernens gesetzt werden. In Danious und Mehdis Analyse konnten primär die ersten beiden Kategorien herausgearbeitet werden – Globales Lernen sehen sie als Bewusstseinsweiterung, Denken in größeren Dimensionen. Ihre Zielgruppe sehen sie insofern als defizitär an, als dass sie globaleres Denken und Perspektivwechsel erst erlernen muss. Im Zusammenhang mit Globalem Lernen sprechen sie nicht über konkrete Projekte, sondern bewegen sich in abstrakten Sphären. Der dritte Schritt des Handelns ist zwar implizit in ihren Projekten auszumachen, allerdings nicht explizit in ihren Selbstpositionierungen zum Globalen Lernen verankert. Bei Amina ist ein leicht kontrastives Verständnis auszumachen. Für sie ist die Zielgruppe ihrer Arbeit aufgrund von zu lokal beschränktem Denken nicht defizitär. Im Gegensatz legt sie gerade auf das Besinnen auf Lokales Wert und schreibt ihrer Zielgruppe lokales

Denken als Stärke zu, während Danious und Mehdi dies als Defizit betrachten, welches Globales Lernen nötig macht.

Es ist interessant, die Diskussionen um Glokalität (Seitz und Benin) oder um lokales und globales Denken (Estreva/Prakash) hier in Bezug zu setzen. Die Denkstrukturen der Interviewpartner*innen lassen sich den beiden im Theorieteil als kontrastiv herausgearbeiteten Ansätzen von Seitz/Benin und Estreva/Prakash zuordnen.

Seitz und Benin sprechen sich für eine unabdingbare Kombination von lokalem und globalem Wissen und Denken aus. Das Globale bedürfe dazu immer einer Verankerung im Lokalen und werde erst durch die Verknüpfung von Lokalitäten hergestellt (vgl. Kapitel 3.1). Das Lokale ist hier etwas Konkretes, eine Systemeinheit, die etwas Abstraktem gegenübersteht. Ähnlich lässt sich das Verständnis von Danious und Mehdi beschreiben, welche im Globalen Lernen ein globales Denken in großen Sinneinheiten sehen, was sich wiederum im lokalen Handeln niederschlägt.

Dieses Handeln, die dritte Zielkompetenz Globalen Lernens, ist Estrevas und Prakaschs Meinung nach immer lediglich auf einer lokalen Denkebene zu verwirklichen. Niemand könne dem Anspruch, global zu denken, gerecht werden, da die Welt so immens und komplex sei. Aminas Ansatz, eher nach innen zu denken und lokal geerdet zu handeln, wie es die indigenen Völker tun, lässt sich dieser Sichtweise zuordnen.

Die beiden Ansätze haben die Annahme gemein, dass etwas Globales immer an lokales Geschehen gebunden ist und sich nur im Lokalen zu etwas Größerem konstituiert. Eine menschliche Handlung im Sinne Globalen Lernens sehen sie dabei beide immer als lokale Handlung. Auseinander gehen sie bei der Frage danach, wie ein Mensch mit dieser Ambiguität zwischen Globalem und Lokalem umgehen soll. Mehdi und Danious verfolgen dabei, ähnlich wie Seitz, Benin und viele andere Vertreter*innen Globalen Lernens, den Ansatz, global zu denken, um *dann* lokal handeln zu können. Eine globale Vision (wie globale Gerechtigkeit, globale Gleichheit, keine Armut) soll also ihr Handeln bestimmen. Amina, ähnlich

wie Estreva und Prakash, sieht für sich den Ansatz vielmehr in der Konzentration auf Lokales (Traditionen, Lebensweisen) und widmet sich der globalisierten Welt nur gezwungenermaßen. Denkt und handelt jede*r für sich also in dem bekannten, überschaubaren Umfeld, so minimiert man globale Vernetzungen, die zu Problemen führen, die dann wiederum auf globaler Ebene gelöst werden müssen.

Festzuhalten sei an dieser Stelle, dass das Handeln als Bildungspraktiker*in im Globalen Lernen durch ein Spannungsfeld zwischen Globalität und Lokalität geprägt ist, welches unterschiedliche Umgangsweisen hervorruft.

Eine Untrennbarkeit von lokalen und globalen Einheiten zeigt sich auch in den Kategorien, in denen Welt definiert wird. Welt wird von den Interviewten nicht ausschließlich als eine Einheit betrachtet, sondern anhand verschiedener Trennlinien ausdifferenziert. Für Amina verläuft diese Trennlinie entlang des Industrialisierungsgrades und anhand von Identitätszuschreibungen zur Moderne. Sie differenziert also nicht zwischen „Indien“ und „restlicher Welt“, sondern nimmt durchaus auch innerhalb eines Landes Trennungen vor, etwa zwischen „modernes Indien“ und „nicht modernes Indien“.

Mehdis Weltbild offenbart einen systemischen Blick auf „Welt“ als komplexes Geflecht aus Untersystemen, ähnlich wie Seitz es beschreibt. Die lokalen Einheiten funktionieren für sich unabhängig autark, sind dabei aber immer mit anderen lokalen Einheiten verknüpft. Durch diese Verknüpfung ergibt sich nach und nach eine große, in sich geschlossene Welt.

Der Ansatz, in den einzelnen Einheiten möglichst lokal sowohl zu denken als auch zu handeln, findet sich ebenfalls in der Debatte um Postwachstum wieder. Um gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken, muss man diesem Ansatz nach das wirtschaftliche Wachstum einschränken bzw. in den Regionen zurückfahren, in denen bereits eine Überflusgesellschaft besteht. Um dieses zurückzuschrauben, ist wiederum eine Rückkonzentration auf lokale Strukturen und Ökonomien von Nöten (vgl. Kapitel 3.2.). Der Ansatz einer Postwachstumsökonomie ließe sich demnach stärker mit der Herangehensweise von Amina, Estreva und Prakash in Verbindung bringen, da bei ihnen die schlichte Konzentration auf Lokales im Vordergrund steht. Auch bei Mehdi und Danious findet sich jedoch der Wunsch,

zu einer Gesellschaft zurück zu kehren, die weniger negative Konsequenzen für Mensch und Natur hervorbringt. Dies zeigt sich u.A. darin, dass Danious Umgangsweisen andenkt, die den Klimawandel verhindern oder darin, dass Mehdi diejenigen Menschen kritisiert, die sich unhinterfragt in der modernen Produktionsgesellschaft bewegen und durch Technologien „faul“ geworden sind. Das Zurückgehen der beiden Männer bezieht sich jedoch auf einige bestimmte Aspekte und scheint etwas weniger „radikal“ gedacht als bei Amina. Die beiden Analysen zeigen ein Bild des Zurück, was sich einem globalen Denken und globalen Industrialisierungsprozessen nicht vollständig verwehrt, sondern eher im Sinne nachhaltigen Wirtschaftens und aktivem Umweltschutz gedacht ist.

Entgegen der Argumentation von Paech, Jackson oder Schmelzer/Passadakis, das Postwachstumsprinzip gelte erst einmal nur für Gesellschaften des ‚globalen Nordens‘, sprechen die Erkenntnisse aus dem Material insgesamt dafür, dass auch Bildungspraktiker*innen aus dem ‚globalen Süden‘ dieses Prinzip im Ansatz befürworten.

Auffällig ist, dass eine Trennung in die Einheiten ‚globaler Süden‘/‚globaler Norden‘ von den Interviewpartner*innen in dieser Form nicht vorgenommen wird. Aminas Zweiteilung der Welt in die Kategorien „industrialisiert/modern“ und „nicht industrialisiert/unmodern“ offenbart zwar eindeutige Parallelen, unterscheidet sich dennoch in der Begrifflichkeit. Eine Parallele zeigt sich zur oben angeführten Definition der Begriffe von Glocal e.V.. Diese betont, dass die Trennung nicht immer anhand der geographischen Lage vollzogen werden kann. Amina nimmt mit ihren Kategorien eine Binnendifferenzierung innerhalb ihres Landes vor und orientiert sich ebenfalls nicht an geographischen Trennlinien. Auch bei Mehdi und Danious sind keine eindeutigen Hinweise auf die pauschale Trennung der Welt in ‚Norden‘ und ‚Süden‘ vorhanden. Sie benutzen weder diese Begrifflichkeiten, noch sprechen sie von Entwicklungsländern oder Industrieländern. Vielmehr denken und differenzieren sie in kleingliedrigeren Einheiten.

6.2 Rückschlüsse für das Konzept Globales Lernen

Zu Beginn stellte sich unter anderem die Frage, ob Globales Lernen eigentlich ein globales Konzept ist. Zentrale Erkenntnis ist, dass Globales Lernen als Bildungsansatz bei den interviewten Bildungsakteuren kein bekannter Begriff ist. Es liegt daher der Schluss nahe, dass Globales Lernen im Bildungsmilieu im ‚globalen Süden‘ zumindest als solches nicht genau so breit diskutiert wird wie z.B. in Deutschland. Nichtsdestotrotz zeigen die Erzählungen, dass Bildungsarbeit im Sinne Globalen Lernens stattfindet – die Bildungsakteure wollen mit ihrer Arbeit zum Perspektivwechsel anregen und versuchen, ein weiteres Verständnis von Welt zu vermitteln. Auch geht es um Kompetenzerwerb, um sich in einer globalisierten Welt zurechtfinden zu können. Der Diskurs um diese Bildungsarbeit mag jedoch nicht in der Form ausgeprägt sein, wie er hierzulande geführt wird.

Um die zwei Aspekte der Fragestellungen noch einmal dezidiert aufzugreifen, dienen die Punkte Motivation und Weltverständnis im Folgenden als Strukturierung für die zentralen Erkenntnisse.

Motivation:

Ein frappierender Unterschied im Hinblick auf die Motivation zum Engagement kann darin gesehen werden, dass die Befragten mit ihrer Arbeit auf *direkte Wirkungen* der Globalisierung reagieren, während sich Bildungsangebote Globalen Lernens in Deutschland zumeist imaginär „dem Anderen/Fremden“ zuwenden.

Die Motivation ist daher weniger vom Blick auf die „andere Welt“ als vom Blick auf das eigene lokale Umfeld geprägt. Missstände werden im unmittelbaren, lokalen Umfeld gesehen und erlebt, dieses Erleben führt zum Engagement. Das Hören von und Wissen über Missstände, wie es in Deutschland kennzeichnend für Engagement ist, trifft als Motivationsgrund weniger zu. In Kapitel 2.3.1. wurde herausgearbeitet, dass das Hören von und Wissen über Missstände andernorts dazu führt, dass sich eine gefühlte Verantwortlichkeit entwickelt, welche wiederum zentraler Pushfaktor für Motivation ist. Hinzu kommt, dass sich Bildungsakteure durch ihre Zugehörigkeit zum ‚globalen Norden‘ in der Position sehen, etwas zu verändern.

Für das Konzept Globalen Lernens kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass auch Bildungsakteure aus dem ‚globalen Süden‘ sich verantwortlich fühlen und sich ebenfalls in der Position sehen, etwas zu verändern. Sie scheinen dabei in ihrem persönlichen Engagement jedoch nicht sehr stark von der Hierarchieebene ‚globaler Süden/globaler Norden‘ geprägt wie es im hiesigen Diskurs kennzeichnend ist. Vielmehr handeln sie in Konzentration auf die Stärkung ihres lokalen Umfeldes.

Im Theorieteil wurde ebenfalls herausgearbeitet, dass Werte wie Gleichheit, Wahrung der Menschenrechte und Solidarität eine richtungsweisende Rolle für Engagement im Globalen Lernen spielen. Im Material zeigt sich, dass das Engagement der Bildungspraktiker*innen ebenfalls stärker einem persönlichen moralischen Anspruch nachkommt und nicht aus finanziellen Gründen geschieht. Die genannten Werte tauchen vereinzelt ebenfalls auf, es lässt sich jedoch kein übergreifendes Motivationsmuster erkennen. Für die Motivation spielen Ungerechtigkeit und Solidarität bei Amina eine Rolle, bei Mehdi und Danious lässt sich dies nicht so deutlich herausarbeiten. Mehdi ist jedoch von einem Grundverständnis von Gleichheit (als Rasse sind alle Menschen gleich) geprägt, was auch im hiesigen Diskurs um Globalen Lernen prägend ist.

Die Erkenntnis, dass kosmopolitische Werte und Normen nicht immer *primäre* Motivationsfaktoren für Engagement zu globalen Themen sein müssen, lässt die Frage aufkommen, inwieweit Globales Lernen so stark wertebasiert funktionieren muss. Es wird daher als Aufgabe Globalen Lernens gesehen, über die allgemeine Relevanz und die Schwierigkeiten einer wertebasierten Bildung kritisch nachzudenken. In Kapitel 2.2. sind dazu bereits ambivalente Ansatzpunkte von Seiten Seitz's und Applis' diskutiert, an die es sich anknüpfen lässt.

Weltbild:

Die Interviewpartner*innen arbeiten nicht explizit mit den Kategorien Norden/Süden, sondern finden andere Trennlinien für das Verständnis von Welt. Dennoch schwingen in den beschriebenen Problemlagen ökonomische und sozialpolitische Unterschiede zu industrialisierten Ländern mit; für die eigene

Bildungsarbeit sind diese aber nicht in erster Linie definiert oder richtungsweisend.

Für Mehdi besteht die Welt aus Menschen, die er als „eine Rasse“ begreift. Er kommt damit dem Bild der „Einen Welt“ sehr nahe, da sein Verständnis darauf aufbaut, dass alle Menschen als gleich wahrgenommen werden. Eine solche Gleichheit, wie in Kapitel 2.2. herausgearbeitet, bietet eine Grundlage Globales Lernens – die Gleichheit bringt es mit sich, sich umeinander zu kümmern und gegenseitig zu achten bzw. füreinander einzustehen. Die Eine Welt zeigt sich im Interviewmaterial darüber hinaus jedoch nicht explizit. Die Einteilung in Ordnungseinheiten von lokal bis global differenziert Welt als solche stärker aus.

Als weiteres essenzielles Ergebnis für das Konzept Globales Lernen soll daher das Spannungsfeld zwischen ebendiesen lokalen und globalen Einheiten mitgenommen werden. Das Material zeigt unterschiedliche Positionierungen der Akteure innerhalb dieses Spannungsfeldes und kann keine eindeutige Umgangsweise für bildungspolitisches Handeln definieren.

Im Hinblick auf die im Material sichtbar gewordene Thematik des „Going backwards“ wird eine stärkere Orientierung in Richtung lokalen Denkens als großes Potenzial angesehen. Sich nicht lediglich dem „Fernen, Globalen“ zuzuwenden, sondern Wirkungsketten und Bezüge zum eigenen lokalen Handeln ausmachen zu können und sich auf dieses zu konzentrieren, erscheint als wertvoller Ansatz. Das Konzept von Postwachstum bietet hierfür einen geeigneten Rahmen, da es lokales Handeln sehr stark als Ansatz fokussiert, auf globale Prozesse zu reagieren. Postwachstum wird bisher entweder auf wirtschaftlicher oder auf entwicklungspolitischer Ebene diskutiert. Mit dem Globalen Lernen sind seine Inhalte zwar verknüpft, die Verbindungen beider Ansätze für eine gesellschaftliche Transformation sind jedoch zumindest in der Literatur nicht explizit sichtbar. Die Tatsache, dass eine *positive Tendenz* zu einer Postwachstumsökonomie im Material herausgearbeitet werden konnte, kann Bildungspraktiker*innen ermutigen, diesen Ansatz des lokalen Wirtschaftens und Lebens noch expliziter und dezidierter in Angebote des Globalen Lernens zu integrieren.

Wie kann ich meine unmittelbare Umgebung möglichst resilient machen und unabhängig von globalen Prozessen gestalten? Welche lokalen und globalen Chancen birgt ein regionales Wirtschaftssystem, welches nicht primär an Wachstum, sondern lediglich an stabilem Fortbestehen orientiert ist? Was bedeutet „Postwachstum“ im Umkehrschluss für mein Konsumverhalten? Im Globalen Lernen als Bildungsansatz wird hier ein großes Potential gesehen, solche und ähnliche Fragen nach lokalen Handlungsmöglichkeiten noch stärker zu pointieren. Globales Lernen ist somit ohne Lokales Lernen nicht zu denken.

In Kapitel 3.1. wurde in Hinblick auf das Konzept Kosmopolitismus Ulrich Becks Verständnis der Welt als Weltrisikogemeinschaft erläutert. Zuletzt soll dieses noch einmal aufgegriffen werden. Auch die Interviewpartner*innen verorten sich mit ihrer Arbeit deutlich im Kontext von *Risiken und grenzüberschreitenden Problemlagen* und legitimieren dadurch ihr Handeln. Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass sie sich als Teil einer Weltrisikogemeinschaft sehen. Besonders bei Mehdi wird dies deutlich, wenn er die Wirkungsketten von Problemen wie militärischer Instabilität oder Krankheiten in einen globalen Wirkungszusammenhang setzt (vgl. Kapitel 5.1.2). Für das Paradigma Globales Lernen lässt sich also konstatieren, dass sich Bildungsakteure in diesem Bereich immer in einen kosmopolitischen Kontext setzen und sich als Teil einer Weltrisikogesellschaft begreifen. Auf dieser Verortung gründet ihr Handeln erst.

6.3 Zusammenfassende Betrachtung und kritische Reflexion der Ergebnisse

In den vorangegangenen Teilkapiteln wurden Erkenntnisse über die Arbeit von Bildungsakteuren in Asien und Afrika dargestellt und Perspektiverweiterungen für das Globale Lernen vorgenommen. Der Forschungsstand hat gezeigt, dass eine wissenschaftlich empirische Beleuchtung des Themenkomplexes weitestgehend fehlt. In Ergänzung zu Asbrand, welche einen Blick auf die individuellen Denk- und Handlungsmuster von *Schüler_innen* in Bezug auf globale Fragestellungen wirft, konnten in der vorliegenden Arbeit die *Akteure* Globalen Lernens ins Blickfeld gerückt werden. Hierin wird ein Mehrwert gesehen. Dass diese Akteure sich nicht explizit in einem westlich geprägten Diskurs um globale Bildung bewegen, kann als weiterer Mehrwert der Arbeit betrachtet werden.

An dieser Stelle sollen diese Erkenntnisse nun in eine kritische Reflexion sowohl der Methodik als auch der Inhalte eingebettet werden.

Zur Methodik: Die Forschung wurde ermöglicht durch das internationale Projekt „Learn2Change“. Es bestand daher ein guter und unkomplizierter Zugang zum Feld, was einerseits als großer Vorteil gesehen wird. Die Einbettung der Forschung in diesen Projektkontext kann andererseits jedoch auch kritisch betrachtet werden. Zentrales Anliegen der Forschung war es, ein unvoreingenommenes, nicht westlich geprägtes Verständnis Globalen Lernens zu erfragen. Durch das Projekt verfügten die Interviewpartner*innen allerdings über eine gewisse Vorbildung zum Globalen Lernen und ein dezidiertes Definitionsansatz der Organisatorinnen des Projektes lag ihnen vor. Eine Beeinflussung des Verständnisses Globalen Lernens ist demnach nicht auszuschließen.

Es sei in Bezug auf das Sampling zudem reflektiert, dass die Befragten als Studierende eine Minderheit in ihren Ländern repräsentieren und sich der Blick auf die Welt und auf weltweite Bildung je nach Bildungsniveau durchaus auch unterscheiden kann. Da Menschen schnell verallgemeinern, soll an dieser Stelle noch einmal explizit betont werden, dass die Interviewpartner*innen in ihren Denkstrukturen sehr individuell sind und nicht repräsentativ für andere Menschen in ihren Ländern sein müssen.

Den methodologischen Rahmen der Arbeit bildete die Grounded Theory, welche sich in der Theorie durch eine hohe Dynamik und Verwobenheit des gesamten Forschungsprozesses (Datenerhebung sowie Auswertung) kennzeichnet. Die Einbettung in den Projektkontext „Learn2Change“ brachte mit sich, dass diese Stärke der Dynamik nicht vollständig wahrgenommen werden konnte. Da alle Interviews mehr oder weniger gleichzeitig geführt wurden, verlief die *Datenerhebung* eher nach einem linearen Prozess. Die *Auswertung* der Interviews geschah dafür jedoch in einem dynamischem Zusammenspiel, d.h. Erkenntnisse, die im ersten analysierten Interview generiert wurden, dienten z.B. als Grundlage für das nächste Interview und Aspekte aus dem dritten Interview gaben neue Anregungen, nochmal genauer ins erste Interview zu schauen. Die Möglichkeit,

im Nachhinein noch weitere Interviews zu führen, hätte den Prozess der Erhebung *und* Auswertung verwobener gestalten können. Diese Interviews hätten dann jedoch via Skype über eine hohe Distanz geführt werden müssen und wären dem individuellen Anspruch einer würdigen Interviewsituation nicht gerecht geworden.

Die Forschungsfrage und der daraus resultierende Interviewleitfaden gestalteten sich sehr offen explorativ. Hierin konnte einerseits eine Stärke gesehen werden, da die Interviewpartner*innen Erzählfreiheit hatten. Andererseits offenbarte das Material somit zahlreiche Aspekte, die alle in irgendeiner Form der Forschungsfrage untergliedert werden konnten. Es fiel dadurch schwer, Inhalte für die Feinanalyse zu fokussieren. Die Frage nach Motivation *und* Weltverständnis *und* Globalem Lernen und der Anspruch, möglichst viele Aspekte aus dem Material einzubringen, führte zu den drei sehr großen Kategorien Lokalität, Globalität und „Going backwards“. Eine Fokussierung auf entweder nur Motivation, nur Weltverständnis oder nur Globales Lernen hätte eventuell noch mehr Raum für pointiertere Analysen gelassen.

Es sei an dieser Stelle in Bezug auf die Methode noch einmal auf die Objektivität der Forscherin aufmerksam gemacht. Obgleich eine Objektivität gewünscht ist und Bemühungen zur Objektivität vorliegen, wird alleine durch die Auswahl der konkreten Interviewstellen eine Beeinflussung bzw. eine Schwerpunktlegung seitens der Interviewerin vorgenommen. Die Grundlage für die Fallanalysen stellt also eine individuelle, interessenprägte Sondierung des Interviewmaterials dar. Diese Sondierung ist für den Forschungsprozess gleichzeitig notwendig, die Forscherin bewegte sich daher auf einer Gradwanderung zwischen Objektivität und Interessenslage, welche für einen qualitativen Forschungsprozess unumgänglich ist.

Weitere Grundlage der Analysen sind oft genaue Interpretationen von einzelnen Worten oder Formulierungen. Diesbezüglich sei hier darauf hingewiesen, dass die Interviewten sowie die Interviewende sich zum Teil nicht in ihrer Muttersprache ausgedrückt haben. Obwohl das sprachliche Niveau durchaus bei allen Beteiligten als sehr gut eingestuft werden kann, bewegen sie sich aufgrund der Fremdsprache gedanklich jedoch in einem begrenzten Sprachhorizont.

Bei der feinanalytischen Interpretation des Materials sollte dies daher stets reflektiert werden und die Möglichkeit gesehen werden, dass Material durch Nuancen unterschiedlichen Sprachverständnisses oder Ähnlichem unterschiedlich interpretiert werden kann.

Trotz möglicher sprachlicher Komplikationen wird die Auswahl der Interviewpartner*innen insgesamt als gelungen angesehen, da sie eine Perspektiverweiterung ermöglicht und die Kritik an zu wenig Perspektiven aus außereuropäischen Ländern aufgegriffen hat.

Zum Inhalt: Inhaltlich soll an dieser Stelle reflektiert werden, welche Aspekte in der eigenen Forschung offen geblieben sind und in welche Richtung weitergehende Forschungen sinnstiftend sein können.

Zu Beginn der Forschung kam unter anderem die Frage auf, welches Weltverständnis und welche Werte und Normen grundlegend für Engagement im Globalen Lernen sind. Für den westlich geprägten Diskurs konnte anhand von Literatur ausgemacht werden, dass Globales Lernen ein sehr stark wertebasierter Ansatz von Bildung ist, der immer in eine gewollte Richtung zielt und damit seinen selbst postulierten offenen Charakter kontrastiert. In der empirischen Arbeit konnten einige Werte wie Solidarität und Gleichheit ebenfalls festgestellt werden. Hier wird jedoch großes Potenzial und auch Bedarf gesehen, die individuellen Motivationsgründe von Bildungsakteuren noch genauer auszdifferenzieren. Muss Engagement im Globalen Lernen zwangsläufig auf den herausgearbeiteten Werten basieren? Welche Chancen und Grenzen birgt wertebasierte weltbürgerliche Bildung? Für weitere Untersuchungen ist es aufschlussreich, sich diesen und weiteren Fragen noch pointierter zu widmen. Als interessant wird auch eine Vergleichsstudie gesehen, in der Bildungsakteure aus Deutschland mit ähnlichem Leitfadens befragt werden und anschließend mit den hier vorliegenden Erkenntnissen verglichen werden können. Die Frage liegt nahe, ob sich der sich in der Literatur abzeichnende hohe moralische Gehalt im deutschen Diskurs um Globales Lernen durch die individuellen Interviews bestätigt und inwiefern der allgemeine Diskurs um Werte wie Solidarität und Gerechtigkeit das eigene Handeln prägt.

Die Arbeit hat gezeigt, dass auch die Weltbilder, die Bildungsakteuren zugrunde liegen, mit bestimmten *menschlichen Attributen* verknüpft sind. Jemandem, der nach dem Bild der „Einen Welt“ handelt, können z.B. die Werte Gleichheit und die Überzeugung gleicher Rechte für alle zugeschrieben werden. Im Rahmen der Arbeit ist umso deutlicher geworden, dass mit der Frage nach Weltbildern eigentlich auch immer die Frage nach *Menschenbildern* einhergeht. Von welchem Menschenbild gehen wir eigentlich aus, wenn wir über die Vermittlung von Kompetenzen sprechen, um mit einer globalisierten Welt umgehen zu können? Annette Scheunpflug nennt hier zum Beispiel die beiden Ansätze, den Menschen „als ein Nahbereichswesen mit den Fähigkeiten zur abstrakten Kognition“ (Scheunpflug 2000, S. 10) oder als „grundsätzlich weltoffen“ (ebd.) zu begreifen. Diese „anthropologischen Grundannahmen“ (ebd.), wie sie es nennt, im Kontext Globales Lernens zu betrachten, wird als weiterer spannender Forschungsansatz gesehen.

In der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass Globales Lernen verschiedene pädagogische Ansätze vereint. Auf die expliziten Nuancen verschiedener ähnlicher Bildungsansätze konnte in der Arbeit nur begrenzt eingegangen werden. Offen bleibt daher z.B. immer noch eine klare Abgrenzung „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, „Weltbürgerlicher Bildung“, „Demokratieerziehung“ oder „interkulturellem Lernen“. Ein Vergleich verschiedener Konzepte könnte hier eine klarere Definition Globalen Lernens hervorbringen.

Eine weitere große Interessenslage für weitergehende Forschung liegt im Thema Postwachstum. Es wurde in dieser Arbeit sichtbar, dass es im Globalen Lernen einen Bezug zum Thema gibt. Da dieses jedoch nicht Hauptgegenstand der Arbeit war, wurde auch der Interviewleitfaden nicht dahingehend entwickelt und zu in den Erzählungen aufkommenden Hinweisen nicht weiter in diese Richtung nachgefragt. Die Ergebnisse hierzu bleiben daher weitestgehend abstrakt und „schwammig“. Interessant ist das Ergebnis, dass irgendeine Entwicklung in Richtung eines „Zurücks“ von allen als positiv herausgestellt wird. Dieses bleibt jedoch so offen, dass es vertiefend notwendig ist, genauer zu erfragen, inwieweit diese Entwicklung gedacht ist und welche Chancen, Grenzen und Anforderungen sich hier zeigen, mit weltgesellschaftlichen Problemlagen umzugehen.

6.4 Resumé: Globales Lernen in Afrika und Asien – und jetzt?

Dieses letzte Kapitel soll die Forschungsarbeit abrunden, indem die Ergebnisse in einen persönlichen Kontext gesetzt werden.

Es stellte sich der Interviewerin zu Beginn des Prozesses die Frage, inwieweit sie das Verständnis Globalen Lernens um andere Perspektiven erweitern kann. Zunächst einmal gilt ein aufrichtiger Dank den drei wundervollen Menschen, welche sich dem Interview gestellt, dabei eine vertrauensvolle und offene Begegnung gestaltet und damit maßgeblich zum Prozess dieser Arbeit beigetragen haben.

Das Interesse, sich auf einer wissenschaftlichen Ebene mit dem Globalen Lernen auseinanderzusetzen, erwuchs durch die praktische Arbeit im entwicklungspolitischen Bereich. Die Schwierigkeit, Globales Lernen über diese praktischen Erfahrungen hinaus auf theoretischer Ebene als solches zu definieren und zu begreifen, erweckte den Wunsch, sich näher mit diesem Bildungsansatz zu beschäftigen. Da „die Welt“ und „die Weltgemeinschaft“ hier einen derart zentralen Stellenwert haben, regten sich Zweifel, ob ein angemessener Umgang in „der globalisierten Welt“ in der Bildungsarbeit überhaupt vermittelt werden kann, bzw. ob eine differenzierte Sicht von Welt im Globalen Lernen ermöglicht wird. Sich mit verschiedenen Sichten, Arbeitsfeldern und Motivationsfaktoren für Engagement im Globalen Lernen zu beschäftigen, erlaubte es daher, eine differenziertere Perspektive auf vermeintlich feste Konstrukte im Globalen Lernen (z.B. Welt als ‚globaler Norden vs. globaler Süden‘) zu werfen.

Angesichts steigender grenzüberschreitender Herausforderungen wie Klimawandel, Kriege oder Fluchtbewegungen wird Bildungsarbeit zu globalen Themen und Verknüpfungen für die eigene pädagogische Arbeit als spannendes und sinnstiftendes Arbeitsfeld betrachtet. Trotz kritischer Perspektive auf das Paradigma Globales Lernen wird dieses als *ein sehr wichtiges Element* von vielen gesehen, weltgesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. Aus den Erkenntnissen der Arbeit kann hier vor allem mitgenommen werden, angesichts der von Beck definierten Weltrisikogesellschaft einerseits eine transnationale, kosmopolitische Perspektive auf Welt zu werfen und zu vermitteln und sich nicht auf nationalstaatliches Denken zu beschränken.

Andererseits wird das Spannungsfeld zwischen Globalität und Lokalität als sehr wichtig betrachtet. Sich insbesondere Bildungsprojekten im lokalen Umfeld zuzuwenden und Welt als zahlreiche kleine Ordnungseinheiten zu begreifen, welche für sich resilient und global möglichst unabhängig funktionieren müssen, wird daher als zentrales Element für die eigene Weltsicht und zukünftige praktische Bildungsarbeit mitgenommen.

7 Quellen- und Literaturverzeichnis

7.1 Literaturverzeichnis

Bücher und Zeitschriften:

Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens . In: Bildung und Erziehung, 55 (2002), H. 4, S. 397-416

Alden Wily, Liz (2014): Globaler Landraub. Die neue Einhegung in Helfrich/Heinrich-Böll-Stiftung (2014): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat. Bielefeld: Transkript Verlag

Applis, Stefan (2014): Zur Diskussion der normativen Gehalte im Globalen Lernen in allgemeiner Pädagogik und Geographiedidaktik. In: Schwarz, Ingrid/Schrüfer, Gabriele (2014): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Münster/New York: Waxmann Verlag

Asbrand/Bergold/Dierkes/Lang-Wojtasik (Hg.) (2006): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Erwachsenenbildung spezial, Band 9. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Bildungsarbeit. Waxmann Verlag GmbH: Münster

Beck, Ulrich (2004): Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main

Bohnensack/Marotzki/Meuser (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 3. Auflage. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Digel/Kwiatkowski (1981): Meyers grosses Taschenlexikon in 24 Bänden: Band 12. Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Meyers Lexikonverlag

Diefenbacher/Zieschank (2011): Woran sich Wohlstand wirklich messen lässt. Alternativen zum Bruttoinlandsprodukt. München: Oekom Verlag

Esteva/Prakash (2008): From Global Thinking to Local Thinking. In: Rahnama/Bawtree (2008): The Post Development Reader, 7. Auflage. London: Zed Books Ltd

Flick (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag

Flick (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag

Fischer/Mette (2014): Gerecht und solidarisch: Globales Lernen, Schriftenreihe Grundschule Religion Nr. 47: Seelze-Velber

Geisz/Melchers (2002): Solidarisch Leben Lernen: Praxisbuch Globales Lernen: Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit. Frankfurt a.M.

Gritschke/Metzner/Overwien (2011): Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel, Kassel: kassel university press GmbH

Jackson, Tim (2011): Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt, München: Oekomverlag

Klemm, Ulrich (2003): Globales Lernen in der Erwachsenenbildung. Anmerkungen zur Aktualität eines Andragogischen Paradigmas. In: Lang-Wojtasik/Lohrenscheid (2003): Entwicklungspädagogik- Globales Lernen- Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Knopper/Bremer/Fink/Nicklas (2013): Patriotismus, Kosmopolitismus, Nationalismus: Entstehung und Entwicklung einer deutschen Gemengelage 1756-1815: vierzehn Studien zu Ehren von Françoise Knopper. Halle a. d. Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg

Kock, Renate (2006): Education and Training in a Globalized World Society. Conforming- Resistance- Ego-Boosting. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften

Legewie, H./ Paetzold-Teske, E. (1996): Transkriptionsempfehlungen und Formatierungsangaben, TU Berlin, FB 07, Institut für Psychologie

Manger, Klaus (2003): Goethe und die Weltkultur. Ereignis Weimar-Jena Kultur um 1800. Ästhetische Forschungen. Band 1. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg

Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Milde, Sara (2011): Globales Lernen. Eine Wissenssoziologische Diskursanalyse, Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M.A.): Universität Hildesheim

Nuscheler, Franz (2005): Entwicklungspolitik, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Verlag J.H.W. Dietz Nachf. GmbH

Nuscheler, Franz (2012): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik, 7. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf. GmbH

O'Loughlin, Eddie (2012): On the Road from Maastricht: Ten Years of Global Learning in Europe. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 35. JG, Heft 4 2012

Overwien, Bernd (2002): Von der „Dritte-Welt-Pädagogik“ zum globalen Lernen? In: Bernhard, Armin/ Kremer, Armin/ Rieß, Falk (Hrsg.) (2002): Kritische Erziehungswissenschaft zwischen Bildungsreform und Restauration. Hohengehren

Paech, Niko (2012): Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie, München: Oekom Verlag

Rommel, Herbert (2012): Gerechtigkeit. In: Lang-Wojtasik/Klemm (2012): Handlexikon Globales Lernen, Münster und Ulm: Klemm und Oelschläger

Schmelzer/Passadakis (2011): Postwachstum. Krise, ökologische Grenzen und soziale Rechte, Hamburg: VSA Verlag

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview, Neue Praxis, 3: 283-293. In: Flick (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag

Schwarz, Ingrid/Schrüfer, Gabriele (2014): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Münster/New York: Waxmann Verlag

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH

Selby, David (2003): Global Education as Transformative Education. In: Lang-Wojtasik/Lohrenscheid (2003): Entwicklungspädagogik- Globales Lernen- Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Siege/Schreiber (2015) Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, 2. (aktualisierte und erweiterte) Auflage. Bonn/Berlin: Kultusministerkonferenz (Hg.)

Sovoessi (1998) in Fuoss (1998): Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden. Blitzlichter von der WORLDDIDAC 1998 in Basel. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 21. JG, Heft 3, S. 27

Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded- Theory- Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

VENRO (2010): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft

Wintersteiner, Werner (2003): Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik/Lohrenscheid (2003): Entwicklungspädagogik- Globales Lernen- Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Elektronische Literatur:

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2015): Industrialisierung und moderne Gesellschaft – Dossier von Wolfgang Kruse. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/kaiserreich/139649/industrialisierung-und-moderne-gesellschaft>, [31.10.15]

Maastrichter Erklärung (2002): Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Europäisches Rahmenkonzept für eine Verbesserung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. Verfügbar unter: <https://www.ecosia.org/search?q=maastrichter+erkl%C3%A4rung+globales+lernen&addon=firefox>, [31.10.15]

Selting, M., P. Auer, et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. Verfügbar unter: <http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/rllmprcht/textling/comment/gat.pdf>, [31.10.15]

VENRO (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Arbeitspapier Nr. 10, Bonn, verfügbar unter: www.venro.org/.../Publikationen/arbeitspapiere/arbeitspapier_10.pdf, [31.10.15]

7.2 Quellenverzeichnis

Ferstl, Ernst (2006): Bemerkenswert. Neue Aphorismen, Asaro Verlag, verfügbar unter: http://www.aphorismen.de/suche?f_thema=Globalisierung&seite=2, [31.10.15]

Glokal e.V. (2013): Mit kolonialen Grüßen. Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassistisch kritisch betrachtet, 2. Überarbeitete Auflage, verfügbar unter: <http://www.glokal.org/publikationen/mit-kolonialen-gruessen/>, [31.10.15]

Offener Brief (2014): Decolonize Orientierungsrahmen, verfügbar unter: <https://decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com/>, [31.10.15]

Rau (2002): Berliner Rede „Chance, nicht Schicksal- die Globalisierung politisch gestalten“. Museum für Kommunikation: Berlin, verfügbar unter:

8. Erklärung der Urheberschaft

<http://www.uko-dent.de/globalisierungdefinitionundzitate/zitateglobalisierung/index.html>,
[31.10.15]

VEN (2015): Globales Lernen, verfügbar unter: <http://www.ven-nds.de/globales-lernen>, [31.10.15]

Welthaus Bielefeld (2015): Kompetenzen im Globalen Lernen. Schematische Darstellung in Anlehnung an den Orientierungsrahmen (Siege/Schreiber 2015), verfügbar unter: <http://www.welthaus.de/bildungsbereich/globales-lernen/>, [31.10.15]

8 Erklärung der Urheberschaft

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der obigen Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quelle bzw. der Herkunft, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet und anderen elektronischen Text- und Datensammlungen und dergleichen. Die eingereichte Arbeit ist nicht anderweitig als Prüfungsleistung verwendet worden oder in deutscher oder in einer anderen Sprache als Veröffentlichung erschienen. Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschung behandelt werden.

Ort, Datum

Unterschrift

9 Anhang

Im elektronischen Anhang befinden sich:

- digitale Version der Arbeit
- Interviewleitfaden
- Transkriptionssystematik
- Transkripte der drei geführten Interviews