


Helmuth Hartmeyer

Globales Lernen in Österreich

Erfahrungen, Erwartungen, Perspektiven

Vortrag in Puchberg bei Wels am 30. Mai 2001

Inhalt:

Ein historischer Exkurs	Seite 2
Vom entwicklungspolitischen zum globalen Lernen	5
Globalisierung als Herausforderung	6
Globales Lernen in Österreich heute	9
Globales Lernen ist nicht hier Stoff und da Methode, sondern erfordert die untrennbare Verbindung von Inhalt und Form	11
Quellenangaben	13

Ein historischer Exkurs

1975 erschien eine erste umfassende Bestandsaufnahme und Analyse der Öffentlichkeitsarbeit zum Themenbereich „3.Welt“. Martin Jäggle und Bernd Sibitz untersuchten die Öffentlichkeitsarbeit von 43 entwicklungspolitisch arbeitenden Organisationen und Aktionsgruppen, die ihrerseits diese Arbeit damals wie folgt klassifizierten: bei 29 Organisationen erfüllte sie unmittelbar den Zweck der Werbung, um über Spendenappelle Geld und Personal zu beschaffen; bei 30 Organisationen den der Information (in erster Linie über Entwicklungshilfeprojekte, nur am Rande über Entwicklungsländer, kaum über Entwicklungspolitik), und nur 10 der 43 Organisationen und Gruppen wiesen ihrer Öffentlichkeitsarbeit die Funktion der Bewusstseinsbildung zu (d.h. über Lernprozesse Einstellungen zu verändern und zum Engagement zu motivieren).

Die Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt wurde bis weit in die 70er Jahre von kirchlichen (sprich katholischen) und kirchennahen Organisationen dominiert. Die meisten verstanden ihre Arbeit als weitgehend „unpolitisch“ und wandten sich v.a. an den kirchlichen Bereich selbst. Es gab kaum Maßnahmen, die sich an die Massenmedien, die Politik, die Wirtschaft oder an die Schulen richteten.

Neben dem Bereich „Kirche“ war der Bereich Hochschule der zweitwichtigste Aktionsbereich. Auf Empfehlung der Rektorenkonferenz wurden erste Blockseminare an den Universitäten angeboten, reguläre Lehr- und Forschungsangebote gab es aber keine Handvoll und sie konzentrierten sich – wie bis in die späten 80er Jahre hinein auch an den Schulen – auf die Fächer Geografie und Geschichte. Eine besondere Initiative bildete die mehrjährige einschlägige Untersuchung von Lehrplänen und Schulbüchern am Institut für Ethnologie der Universität Wien im Verlaufe der 70er Jahre.

So hieß es bei Prof. Dostal:

„Es geht nicht darum das Informationsangebot zu erhöhen, sondern um das Erkennen von Problemen und Strukturzusammenhängen. Und weiter: Entwicklungshilfe bedeutet nicht ein Feld für einen unkomplizierten Aktivismus finden zu wollen. Vielmehr beginnt Entwicklungshilfe bereits im Inland.“

Trotz der aner kennenswerten Bemühungen von Österreichischer Hochschülerschaft (ÖH) und der Rektorenkonferenz gelang keine institutionelle Verankerung von Entwicklungsfragen an den Universitäten. Die Gründung des Mattersburger Kreises zu Beginn der 80er Jahre war die interdisziplinäre Antwort darauf, um dieser Aufgabe in neuer Form nachzugehen. Neben der ÖH engagierten sich v.a. die noch jungen Afro-Asiatischen Institute, die Begegnungen zwischen den Studierenden aus den Entwicklungsländern und der österreichischen Bevölkerung herstellen und ihren Stipendiaten Lernmöglichkeiten bieten wollten.

Besondere Erwähnung verdient das Wiener Institut für Entwicklungsfragen (heute VIDC), das in den 60er Jahren gegründet wurde, um Verständnis für die Probleme der Entwicklung und Entwicklungsländer in Österreich zu wecken und dadurch die Voraussetzung zu schaffen, zur Lösung der Probleme beizutragen. Das Wiener Institut richtete im Jahr 1970 anlässlich des internationalen Erziehungsjahres eine Tagung zum Thema „Schule und 3.Welt“ aus, bei der Winfried Böll ein Plädoyer für kritische Informationsarbeit ablegte:

„Wer in Politik und Verwaltung Aufgaben der Veränderung gegen das Beharrungsstreben der großen Interessen und die Trägheit der eingefahrenen Wähleransichten zu leisten hat, weiß dass der Zweifel an der Weisheit der üblichen Lösungen ... die eigene Position stärkt. Er muss daher daran interessiert sein, dass die institutionellen Voraussetzungen für mehr Kritik, allerdings für sachkundigere Kritik, geschaffen werden.“

Das VIDC gab in den Folgejahren (1970 bis 1974) eine Sonderreihe „Materialien für den Unterricht über Entwicklungsländer“ heraus, eine erstmalige Initiative in Österreich, die im Einklang mit der Tradition der 60er Jahre noch aus rein wissenschaftlichen vorwiegend länderkundlich ausgerichteten Texten ohne didaktische Hinweise bestand. Das Institut bot jedoch auch bereits Ausstellungen und AV-Medien zum Verleih für die Bildungsarbeit an.

Die in den 70er Jahren gültigen Lehrpläne für die Schulen enthielten kaum Hinweise auf Entwicklungsfragen. Unterricht dazu wurde – wie bereits erwähnt - in erster Linie in den Fächern Geografie und Geschichte in der Oberstufe der Gymnasien angeboten. Einen Markstein bildete der Erlass „Politische Bildung in den Schulen“ aus dem Jahr 1978, der einen 30 Jahre alten Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung ablöste. Politische Bildung wurde zum fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip erklärt, mit dem wesentlichen Anliegen der *„Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewusstsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit getragen ist“*. „Politische Bildung“, so der Erlass, *„soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte wie Freiheit und Menschenwürde einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, dass das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewusstsein schaffen, dass die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefasst werden muss.“*

Getragen war der Erlass von der Überzeugung, dass es die Aufgabe und Verantwortung der Schule ist, aus jungen Menschen durch Unterricht und Erziehung verantwortlich handelnde Mitglieder der Gesellschaft zu machen. Um die Lehrkräfte zu motivieren und zu qualifizieren erstellten einige außerschulische Organisationen Fortbildungsangebote, etwa das Österreichische Lateinamerika-Institut, das Wiener Institut, die UNESCO-Kommission oder der (seit 1977) beim Jugendrat für Entwicklungshilfe eingerichtete Arbeitsbereich Schule, der später ein Kernbereich des 1979 neu gegründeten ÖIE (des Österreichischen Informationsdienstes für Entwicklungspolitik) wurde.

Die schulische Arbeit hatte somit zu Ende der 70er Jahre einen strategischen Fensterplatz in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit errungen und bis heute erhalten. So gaben die entwicklungspolitischen Nachrichten ab 1980 jährlich eine Schwerpunktnummer zum Themenbereich „Schule und 3. Welt“ heraus.

Eine zweite gravierende Änderung betraf das Verständnis von Öffentlichkeitsarbeit als solcher, für die Jäggle und Sibitz im zweiten Teil ihrer Studie richtungsweisende Thesen formulierten:

„Ziel der Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt ist eine Änderung der öffentlichen Meinung zum Problembereich Dritte Welt, ist die Motivierung vieler zu persönlichem Engagement, ist die Verankerung des Problembereichs in der Lebenssituation der Angesprochenen; sie bedeutet die Verpflichtung zum Angebot konkreter Handlungsalternativen und bedeutet in erster Linie nicht kapitalintensives, sondern personalintensives Agieren.“

Erstmals wurde damit Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozess, als persönlich Verantwortung übernehmen und als Kommunikationsarbeit definiert.

Mit der Kampagne „Jute statt Plastik“ und dem Projekt „Lernfeld Dritte Welt“ (mit modellhaften Dritte-Welt-Projekttagen an Schulen) wurde alsbald (1977 und 1978) die Probe aufs Exempel dieses Ansatzes gemacht. Aus der kognitiven Ideologiekritik der 70er Jahre entwickelte sich die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in den 80er Jahren zu einer subversiven Gegendidaktik, in der affektive Elemente eine immer größere Rolle zu spielen begannen. Auch meine eigenen Erfahrungen als Lehrer in einem Wiener Gymnasium (von 1973-1986) widerspiegeln die damals aktuellen Ansätze: Unterricht an Hand der Standardbücher von Meueler und Strahm; intensiver Einstieg in den Projektunterricht;

Erfahrungen sammeln mit affektiven Lernformen; der Versuch, alternativpädagogische Konzepte im Regelunterricht anzuwenden.

Doch zurück zur entwicklungspolitischen Szene, die all die Jahre der eigentliche Motor der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in Österreich war und deshalb im Mittelpunkt meiner Untersuchung steht:

Der Österreichische Jugendrat für Entwicklungshilfe zerfiel; der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik wurde gegründet. Er wurde in den 80er Jahren zum Dreh- und Angelpunkt der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich. Über die Kampagne „Hunger ist kein Schicksal, Hunger wird gemacht“ gelang es erstmals, nicht-konfessionelle und katholische Bildungsarbeit zu verbinden. Und mit seiner ausgeprägten regionalen Struktur erwarb sich der ÖIE Modellcharakter, der auch international Anerkennung fand.

Als ich 1982 (also vor knapp 20 Jahren) die Stelle eines Bildungsreferenten im ÖIE antrat, lernte ich eine Organisation kennen, die nicht nur Service- und Koordinationsstelle für Bildung, Information und Kampagnen war, sondern auch selbst Alternativen erproben und leben wollte: keine Trennung von Kopf- und Handarbeit, gleicher Gehalt für alle, starke basisdemokratische Elemente bei der Planung und Durchführung von Arbeitsprogrammen. Einiges hat sich so nicht bewährt und wurde schrittweise über Bord geworfen, doch fasziniert hat mich die Idee, über die Ambivalenz von Theorie und Praxis nicht nur zu reden, sondern sie in ihrer Verbindung auch zu erproben. Es ist dies unverändert eine ganz konkrete Erwartung von mir an emanzipatorisches Lernen. Theoretischer Rahmen und gelebte (Lern)Wirklichkeit dürfen nicht meilenweit auseinander klaffen, sonst bleiben so manche gewandten Begriffe schöne Worthülsen, eine Schale ohne Kern und damit schal.

Die Bildungsarbeit des ÖIE wurde in den 80er Jahren sehr stark nachgefragt. Die Zuwachsraten bei den Beratungs- und anderen Serviceleitungen waren hoch und es gelang, über gewachsene Kontakte mit dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK) bzw. diversen Landesschulräten und Pädagogischen Instituten und Akademien einzelne Maßnahmen zu institutionalisieren:

- für das BMUK wurde ein jährlicher entwicklungspolitischer Grundsatzterlass für alle Schulen erstellt
- das BMUK förderte im Rahmen des Unterrichtsversuchs „Development Education“ einen gesamtösterreichischen Referentenvermittlungsdienst
- das BMUK finanzierte jährlich die Produktion eines Heftes Dritte Welt im Unterricht, das zwischen 1979 und 1995 17x erschien
- das BMUK beauftragte den ÖIE mit der Durchführung einer fächerübergreifenden Schulbuchanalyse, deren Ergebnisse von einigen Verlagen (z.B. Ueberreuter, Ed. Hölzel) gut berücksichtigt wurden
- mehrere Pädagogische, Berufspädagogische und Religionspädagogische Institute räumten dem ÖIE die Möglichkeit ein, regelmäßig einschlägige Fortbildungseminare anzubieten
- in zunächst besonders enger Zusammenarbeit mit dem PI Wien und dem Landesschulrat Steiermark wurde 1990 ein viersemestriger Lehrgang für Entwicklungspolitik gestartet, der in Folge in anderen Bundesländern 6x wiederholt wurde; es handelte sich dabei um ein vorrangig entwicklungspädagogisches Fortbildungsangebot, das mit Zustimmung der schulischen Stellen auch für Nicht-LehrerInnen (Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, Sozialarbeit) offen war. Die Anwesenheit einiger AbsolventInnen der Lehrgänge bei dieser Tagung hier in Puchberg belegt die nachhaltige Wirkung solcher Konzepte, die heute in Oberösterreich und in Kärnten eine erfreuliche Fortsetzung finden.

Vom entwicklungspolitischen zum globalen Lernen

1988 wurde bei einem an der Universität Klagenfurt im Rahmen der vom Europarat initiierten Europäischen Nord-Süd-Kampagne abgehaltenen Symposium zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit erstmals die Forderung erhoben, ein Unterrichtsprinzip „Entwicklungspolitik“ einzuführen. Diese Forderung wurde bei einer vom BMUK unterstützten Enquete inhaltlich weitergeführt und in eine Forderung nach einem Prinzip Globales Lernen umformuliert. (Damit sollte – dem damaligen Verständnis dieser Arbeit folgend, weniger die politökonomischen Kategorien zu behandeln, sondern v.a. zum Abbau von Rassismen und Feindbilder beizutragen - das entwicklungspolitische und das interkulturelle Lernen verbunden werden.)

Eine wichtige Arbeits- und Diskussionsgrundlage bildete eine von Günther Ogris (für das Meinungsforschungsinstitut IFES) durchgeführte Studie über das Weltbild der 14jährigen und ihre Sichtweise des Nord-Süd-Konflikts. Sie räumte mit dem Vorurteil auf, dass eine No Future-Generation heranwachsen würde und strich den Stellenwert von Schulunterricht und Massenmedien als die wichtigsten Informationsquellen für SchülerInnen und Jugendliche heraus. Die Studie machte aber auch klar, dass der Begriff „Dritte Welt“ überwiegend mit negativen Inhalten belegt war. Viele Lehrkräfte und gerade auch NGOs haben seitdem versucht, über die Einladung von Gästen, über kulturelle Initiativen und durch kreative und zum Mitmachen einladende Workshops diesem so negativen Bild ein anderes entgegen zu setzen.

Die Forderung nach einem Unterrichtsprinzip Globales Lernen ging weiters davon aus, dass Wissensvermittlung notwendig ist, aber alleine nicht ausreicht. Es sollte die „Eine Welt“ konkret erfahrbar gemacht werden, Neugier und das Streben nach Freiheit und Kreativität gefördert und Vorschläge zu politischer Veränderung in Diskussion gebracht werden. Durch forschendes Lernen, aktive Begegnung vor allem mit Menschen aus dem Süden und den steten Austausch von Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule wollte man bessere Voraussetzungen für im Lichte der Globalisierung veränderte Lernbedürfnisse, den Abbau von Vorurteilen und die Erschließung von Handlungs- und Entscheidungsräumen schaffen.

Die Forderung wurde von den TeilnehmerInnen der 1. Gesamtösterreichischen Entwicklungskonferenz, die 1991 auf Initiative des damaligen Außenministers Jankowitsch stattfand, vehement unterstützt. (Es ist erwähnenswert, dass der Arbeitskreis zur entwicklungspolitischen Bildung die meisten TeilnehmerInnen zählte.)

In einem Interview mit dem Südwind Magazin im Jänner 1992 sprach sich der damalige Bildungsminister Scholten gegen die Einführung eines zusätzlichen Unterrichtsprinzips aus und wollte Entwicklungspolitik in die Politische Bildung insgesamt integriert sehen. Er sprach sich für eine Evaluierung aller bereits bestehenden Unterrichtsprinzipien und für eine Entmythologisierung der Schule als hauptverantwortlich für gesellschaftliche Veränderung aus. Er erteilte allen Forderungen nach Kustodiaten, weiteren Medienkoffern und ähnlichen Forderungen eine Absage. Er wollte nicht näher definierte kreative Instrumente fördern, die nicht viel Geld kosten und vor allem auch die weniger engagierten Lehrkräfte erreichen sollten.

Es waren wohl in erster Linie finanzielle Motive, warum die Initiative für eine bessere Verankerung der entwicklungspolitischen Bildung im Unterricht ohne Erfolg blieb. Es fehlte ihr aber auch eine starke Lobby und in der Wissenschaft ist das Thema bis heute ein Randthema geblieben. Rückblickend ist wesentlicher, dass Scholten im grundsätzlichen zustimmen war: die in den 70er und 80er Jahren weitverbreitete Annahme, dass eine umfassende Bildungsreform der Hebel zu einer Gesellschaftsreform war, war zu hinterfragen. In einer funktional differenzierten Gesellschaft lässt sich der Wandel nicht von einem Teilsystem planen und steuern. Und muss sich nicht gerade das formale

Bildungswesen die kritische Frage gefallen lassen, dass es zwar von Chancengleichheit spricht, jedoch Karrierechancen verteilt?

Heute kommt hinzu, dass der Wandel des Staates vom Wohlfahrtsstaat zum Wettbewerbsstaat Bildung im allgemeinen und Schule im besonderen zusätzlich gefährdet. Es gibt Einsparungen gerade bei den allgemeinbildenden und den sozialfördernden Maßnahmen. Die Ausrichtung der Lerninhalte und organisatorischen Rahmenbedingungen auf die Verwertbarkeit junger Menschen für den Arbeitsmarkt verringern die Möglichkeiten für Lernprozesse, die „eigensinnig“ (im Sinn des Wortes) und selbstbestimmt sind.

Globalisierung als Herausforderung

Der erste große Kongress zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland in Köln 1990 kannte den Begriff „Globalisierung“ noch nicht. Das Internet war noch gar nicht erfunden worden.

Es hat in den 90er Jahren eine ungemeine Verdichtung und Vernetzung grenzüberschreitender Beziehungen gegeben. Die Globalisierung der Lebensverhältnisse und die Entstehung einer sog. Weltgesellschaft sind zu einer gewaltigen Herausforderung für das Lernen geworden und bedeuten eine anspruchsvolle Bildungsaufgabe. Über die ausländischen Mitmenschen steht die 3. Welt vor und in unserer Tür, via TV werden uns die vielfältigsten sozialen und kulturellen Orientierungsmuster schon als Kinder vermittelt und längst deckt im täglichen Konsum die Welt unseren Tisch. Die Schnittstellen zwischen den Themen der internationalen Gerechtigkeit, der Multikulturalität einer Gesellschaft, der globalen Umweltproblematik, der Friedensfrage und der Grenzen des Wachstums in den Industriestaaten stehen allesamt im Mittelpunkt globalen Lernens und bilden somit Schnittmengen für die Entdeckung gemeinsamer Erfahrungen. Wie wäre es z.B. möglich ein Thema wie die Zukunft der Arbeit, die Umweltfrage oder das Thema innere wie äußere Sicherheit ohne die Einbettung in das globale Umfeld zu behandeln? Aber auch Themen, bei denen es weniger offensichtlich ist, wie die Gestaltung des Pensionssystems oder des Gesundheitswesens, sind ohne Bezug auf die globale Dimension nicht bearbeitbar.

Die weltweiten politischen, wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und kulturellen Zusammenhänge, Verflechtungen und Abhängigkeiten erfordern es, die Welt als komplexes Ganzes zu begreifen. Erhebliche Abstraktionsleistungen sind erforderlich. Es findet sich in vielen modernen Unterrichtsmaterialien wieder, dass die Entwicklungsprobleme eingebunden sind in übergreifendere Zusammenhänge, die die Fragen nach den Entwicklungsalternativen für den Norden und nach der Zukunft der Weltgesellschaft insgesamt mitumfassen. Zu häufig jedoch entwerfen sie ein zu undifferenziertes Bild von der Einheit der Welt, das nicht hilfreich ist. Gerade deshalb sei auf zwei besonders positive Beispiele verwiesen: GEO: So lebt der Mensch (Hamburg 1994) und BLMV: Lernwelten (Bern 2000). Beide Bücher entsprechen einer zeitgemäßen Konzeption des Lernens in der Weltgesellschaft.

Wir sind konfrontiert mit einem exponentiellen Wissenswachstum, doch jeder Zugewinn vergrößert auch unser Nicht-Wissen, vergrößert unsere Desorientierung. Jeder geschlossene Bildungskanon ist hinfällig geworden, aber auch die exemplarische Methode hält nicht, da die Zusammenhänge zu differenziert sind. Die globalen Rahmenbedingungen und die allfälligen Konsequenzen von unterlassenen Handlungen sind jenseits des Gesichtsfeldes und Zeithorizonts des Einzelnen.

Wie kann also angesichts der Diskrepanz zwischen wachsender Interdependenz und Komplexität und unzureichender Kompetenzen und Möglichkeiten der Einzelnen Globales Lernen die Fähigkeit fördern, die globalen Zusammenhänge, die Vielfalt der menschlichen Gesellschaft und die eigene Position und Teilhabe daran wahrzunehmen? Der einfache

Informationsgewinn reicht dafür nicht aus, sondern es geht um die Bearbeitung von Erfahrungshorizonten in zunehmend deregulierten Gesellschaften, um die Erfahrung und Erweiterung eigener Lern- und Handlungsfähigkeiten. Bildung: definiert als Selbstbestimmung und Entfaltung. Dazu braucht es genügend individuellen und sozialen Freiraum für die Interessen, Erfahrungen und Fähigkeiten der Beteiligten. Wir wissen, dass es um entdeckendes Lernen statt des Nürnberger Trichters geht, der Wissensprojektionen in seine Bildungsofener hinein verordnet. Das Ziel wäre Einsicht statt Wissensanhäufung, denn es ist absurd anzunehmen, dass sich am Ende von hinsichtlich ihrer Ziele und Inhalte fremdbestimmten Lernprozessen bei den Lernenden plötzlich Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit einstellen.

Globales Lernen ist in seinem Kern nicht primär Wissensvermittlung über Themen, sondern kritische Auseinandersetzung mit Anliegen, Interessen und Erfahrungen. Globales Lernen eignet sich auch nicht vordergründig zur Herstellung einer besseren Welt, sondern fördert die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in einem globalen Kontext.

Es maßt sich in den modernen Gesellschaften die Wissenschaft das Weltdeutungsmonopol, die Technik das Weltgestaltungsmonopol und die Ökonomie das Weltregelungsmonopol an. Der Bildung kommt immer mehr eine nur noch ergänzende Funktion zu. Sie soll uns auf die immer rascher vor sich gehenden Entwicklungen vorbereiten und zur individuellen Teilhabe qualifizieren. Lernen wird als "Um zu"-Funktion definiert: mit Schlüsselqualifikationen als Ziel. Die Verwertbarkeit von Menschen steht im Vordergrund, ihr Regelwissen und Anwendungskönnen. Markt und Technologie bestimmen den Inhalt. Zweckfreie Bildung verliert darin ihren Platz.

Der Begriff „Globales Lernen“, wie ich ihn verstehe, erweitert diese Befähigung des einzelnen für den Arbeitsmarkt um die Befähigung zum sozialen Zusammenwirken in einer Gesellschaft. Dies schließt Qualifikationen wie kommunikative Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, den Umgang mit den neuen Informationstechnologien, die Bereitschaft zu flexiblem Arbeiten, zu Ortswechsel, zu selbstständigem Wissenserwerb, u.a.m. nicht aus. Es schließt jedoch Begriffe wie „Globales Bewusstsein“ und „Globale Weltsicht“ mit ein, weil es notwendig ist, die in Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit bereits deutlicher vollzogene Öffnung des Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsfeldes zum Horizont der Einen Welt auch in der Bildungsarbeit zu vollziehen. Doch es darf dabei die Realität nicht überfordert werden. Es muss uns bewusst sein, was psychologisch möglich und machbar ist. Eine undifferenzierte Herangehensweise an die Begriffe „Welt“ und „Weltgesellschaft“ werden weder der Komplexität in der Welt noch den Potenzialen und Grenzen menschlicher Lernfähigkeit gerecht.

Da nichts mehr nur ein lokaler Vorgang ist, löst dies Verunsicherung aus und wird als Bedrohung empfunden. Doch keine noch so drängende Information „Es ist 5 vor zwölf“ kann das Lernen beschleunigen. Vielmehr braucht es Erkundung, Reflexion und Besinnung. Denn „nachhaltige“ Veränderung erfolgt niemals prompt. Globales Lernen soll sich dem Credo der absoluten Planbarkeit und Strategie verweigern. Es sollte nicht auf konkrete Zielsetzungen und festgelegte Ergebnisse bauen, sondern ein offener Prozess aus den Bedürfnissen der Lernenden wie Lehrenden heraus sein. Der „Club of Rome“ verweist in diesem Zusammenhang seit Jahrzehnten auf die Bedeutung und Notwendigkeit des utopischen Diskurses. Denn wenn die Zukunft gestaltbar ist, dann muss es Denk- und Phantasiesphären geben, die vom unmittelbaren Druck politischer Interessensdurchsetzung entlastet sind; Freiräume, die sich der politischen Instrumentalisierung entziehen.

Der Einsatz der Neuen Informationstechnologien, deren Nutzen und Möglichkeiten ich besonders betonen möchte, verspricht den sicheren, schnellen („just in time“) und bequemen/lustvollen Wissenserwerb. Dies ist ein anderer Ansatz zu einem Verständnis von Lernen als etwas langsames, überraschendes, mühsames - Lernen als ein kontinuierlicher

Prozess, ein ständiges neugeboren, im Sinne des Wortes ge-bildet werden und damit sich bilden.

Globales Lernen will Solidarität und soziale Tugenden fördern und die Fähigkeit zu einem kooperativen Vorgehen auch im Alltag stärken. Es baut auf ein Verständnis von Lernen, das den Menschen wegen allfälliger Abwehrverhalten nicht diffamiert und den ganzen Menschen mit seinen Grenzen berücksichtigt. Es stärkt Bildungsprozesse, die den Menschen Vertrauen, Stabilität, Selbstbewusstsein und Lebensfreude gewähren. Globales Lernen fördert die Fähigkeit, aus der Sicherheit der eigenen Identität heraus, mit anderen Menschen in offenen Kontakt zu treten, dialogfähig zu sein, die Welt auch aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften zu beleuchten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb einer vielfältigen globalen Gesellschaft Urteile zu bilden und Handlungen zu setzen.

Bildungsarbeit kann nicht die Welt retten und sie soll gar nicht diesen Anspruch haben. Aber sie kann eine bessere Politik vorbereiten. Sie kann ein über das Bildungsmoment hinausgehendes Bewusstsein von der eigenen Verstricktheit in globale Fragen zum Entstehen bringen. Dies erfordert Geduld und Konsequenz. Wenn Menschen sich selbst und ihre Interessen besser kennen, Zusammenhänge verstehen und Einsicht in politische Prozesse gewinnen, kann viel eher direktes persönliches Engagement entstehen. Gepaart mit Erfahrungen eines veränderten Alltagsverhaltens, werden diese Menschen eher politisch Einfluss ausüben wollen und sich eventuell aktiv an Entscheidungsabläufen beteiligen.

Es geht mir gerade in diesem Zusammenhang um die Wörter „kann“ und „soll“ und „eher“ und „eventuell“. Im Lichte der Leitbilder, Projektziele und Aussendungen vieler engagierter Organisationen erscheint mir ein warnendes Wort vor den Fallstricken einer Ethik der globalen Verantwortung wichtig. Es erweisen sich lineare Kausalzusammenhänge immer wieder als Trugschluss (denn es gibt kein universelles Einmalseins des Globalen Lernens – so ist die Welt, das ist Frieden, das ist Solidarität, das ist Gerechtigkeit – und es gibt keine globale Gemeinschaft der Menschheit mit geteilten Wertvorstellungen, weshalb wir gerade im Kontext weltpolitischer Fragen sehr rasch an Grenzen stoßen).

Jede Didaktik des Globalen Lernens ist kritisch zu hinterfragen, wenn sie uns als Einzelmenschen für die (globalen) Auswirkungen unserer Einzelhandlungen verantwortlich macht. Dies lenkt zudem von der Auseinandersetzung mit komplexen Strukturen und Ungleichheiten ab. Können Einzelmenschen überhaupt noch Verantwortung tragen, wenn das Überleben der Menschheit auf dem Spiel steht?

Bei Klaus Seitz liest es sich so:

„Die Mitverantwortung an verflochtenen globalen Prozessen kann schwerlich dem individuellen Handeln, schon gar nicht den guten oder bösen Absichten des Einzelnen zugerechnet werden. Der in diesem Zusammenhang häufig bemühte Slogan „global denken – lokal handeln“ steht so gesehen auf tönernen Füßen. Auch das gerne ins Feld geführte afrikanische Sprichwort „Wenn viele kleine Menschen an vielen kleinen Orten viele kleine Schritte tun, wird sich das Gesicht der Welt verändern“ täuscht in seiner zuversichtlichen Unmittelbarkeit über die gegebenen Einflussmöglichkeiten individuellen Handelns hinweg.“ (Aus K. Seitz: Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In: Scheunpflug/Hirsch: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik)

Seitz verweist auf die übliche Überfrachtung einer „Solidarität unter Fremden“ nach dem Modus universeller Geschwisterlichkeit, die u.a. im christlichen Liebesgebot fußt, und dass diese zuverlässig in nachhaltige Frustration führt oder zu blindem Dogmatismus verleitet. Letztlich führt sie zu ethischer Gleichgültigkeit und zu Egoismus.

Vielmehr sollte es uns um demokratische Teilhabe und Gestaltungskompetenz gehen gegenüber den Bedingungen, die unsere politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung bestimmen, und dies kann auf lokaler, regionaler, nationaler, internationaler und globaler Ebene sehr unterschiedliche Formen annehmen. Entscheidend ist, dass es getragen ist von zwischenmenschlicher, sozialer Achtung und dem Wissen um die Vielschichtigkeit von Fragen und Problemen.

Globales Lernen in Österreich heute

Eine aktuelle Bestandsaufnahme des Globalen Lernens in Österreich kann in der Kürze der Zeit nicht geleistet werden, ohne vielen Initiativen und Einzelpersonen, die dann unerwähnt bleiben, unrecht zu tun. KommEnt hat eine Best Practice Broschüre herausgegeben, um beispielhaft einige erfolgreiche Projekte sichtbarer zu machen und damit auch zu würdigen. (Bildungsarbeit ist ja oft nicht spektakulär: wer weiß schon, dass sich seit über 15 Jahren regelmäßig eine ehrenamtliche LehrerInnen-Gruppe in Salzburg trifft und Projekte und Materialien für den entwicklungsbezogenen Unterricht ausarbeitet?) Das Rückenmark der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ist unverändert die alltägliche Leistung vor Ort. Erst sie ermöglicht die Entwicklung neuer Ideen und Projekte – sei es im formalen oder auch im nicht-institutionalisierten Bereich.

Auf der KommEnt-Homepage können alle Projekte recherchiert werden, die seit 1995 aus Mitteln der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit bzw. des Bildungsministeriums gefördert wurden. www.oneworld.at gibt Einblicke in aktuelle Kampagnen und Initiativen. Die Projektbörse der UNESCO „Planet Society“ ermöglicht den Austausch von Ideen und Erfahrungen über Länder- und Kontinentalgrenzen hinweg.

13 Jahre nach Klagenfurt ist diese Standortbestimmung in Puchberg eine Chance. Die entwicklungspolitische Szene ist vielfältiger geworden, gemeinsame Zielsetzungen sind verloren gegangen. Es gibt eine Reihe interessanter Einzelprojekte, doch zu wenig organisationsübergreifenden Austausch. Die alljährliche Zusammenschau aller Initiativen zum Globalen Lernen durch Baobab stellt einen wertvollen ersten Schritt dar und sie könnte zu einem noch effektiveren Planungs- und Steuerungsinstrument ausgebaut werden. Auch der Arbeitskreis Bildung der Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit (AGEZ) wäre gut geeignet, bei entsprechender Aufgabenstellung und Struktur Grundlagenarbeit und Strategieentwicklung zu leisten.

Die internationalen Foren wie das Nord-Süd Zentrum oder das Development Education Forum des Liaison Committee konkurrenzieren sich teils mit Absichten und Vorhaben und schöpfen ihre Potenziale noch nicht wirklich aus. Die Teilnahme von VertreterInnen dieser Einrichtungen an diesem Symposium beweist aber ihr aktives Interesse an den Entwicklungen in Europa. So versteht sich diese Veranstaltung auch als Anknüpfung an einen sehr gut besuchten gleichnamigen Kongress in Bonn im September 2000.

Die Diskussion zum Globalen Lernen in Österreich hat stets von den guten Kontakten zur Schulstelle 3.Welt bzw. zum Forum Schule für Eine Welt in der Schweiz oder zu Personen wie Klaus Seitz, Annette Scheunpflug, Asit Datta oder Hans Bühler in Deutschland profitiert. Gerade im Lichte immer noch nationalstaatlich verfasster Bildungssysteme lohnt der Blick über die Grenzen. Die NGOs leisten dabei sehr wertvolle Arbeit und organisieren ihre Kampagnen (etwa zum Fairen Handel, zur Verschuldung, zu Clean Clothes, zum Klima) im Gegensatz zu den Kampagnen in den 80er Jahren im Kontext internationaler Plattformen. Im Mittelpunkt stehen konkrete politische Forderungen. Da diese Kampagnen aber zumeist auch eingebettet werden in Bildungsaktivitäten wäre für diese Verknüpfung ein zeitgemäßes und den Erfahrungen Rechnung tragendes pädagogisches Konzept wünschenswert.

Dies gilt gerade auch und besonders für den so wichtigen informellen Bereich von Bildungsarbeit: in Betrieben, auf der Straße, in der Freizeit. Das Verhältnis der Zivilgesellschaft im weiteren Sinn zur entwicklungsbezogenen Bildung ist Inhalt eines aktuellen Projektes des Mattersburger Kreises in diesem Jahr.

Die themenbezogenen Zugänge haben in den letzten 10 Jahren die Oberhand gewonnen und die Zielgruppen der Arbeit konnten dadurch wesentlich verbreitert werden (z.B. kritische KonsumentInnen, Fernreisende, Weltkulturinteressierte). Dies hat die Palette entwicklungspolitischer Bildung erweitert und Akteure wie TransFair, weltumspannend arbeiten, Klimabündnis oder das VIDC (dessen Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftsinitiative Sura za Afrika seit 1996 zu einem Trademark in Österreich geworden ist) für die Bildungsarbeit gewonnen. Deren Erfahrungen sind allerdings bis dato noch nicht ausreichend reflektiert und bewertet worden.

Die im Zuge der UNCED-Konferenz in Rio 1992 stärker eingegangene Symbiose zwischen dem Entwicklungs- und Umweltthema ist inzwischen wieder abgeflaut; in der Arge Umweltbildung hat der entwicklungspolitische Stellenwert, den man ihm unter dem Titel „Globales Lernen“ 1992 gab, abgenommen. Die Österreichische Entwicklungszusammenarbeit im Außenministerium wird an den Themenbereich Umwelt und Entwicklung aus dem Anlassfall Rio+10 wieder stärker anknüpfen.

Um weitere grundsätzlichere Diskussionen mit dem Bildungsministerium ist es in den letzten 10 Jahren ruhig geworden. Auch die finanziellen Aufwendungen für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit sind zurückgegangen. Die 20 Vorschläge, die Guido Rütthemann in einer Studie des VIDC 1994 ausgearbeitet hat, haben größtenteils ihre Gültigkeit bewahrt und sollten im Follow-Up zum Symposium Berücksichtigung finden.

Eine Studie des Zentrums für Schulentwicklung über die Internationalisierung an Österreichs Schulen aus dem Jahr 1997 hat erhoben, dass 83% der Befragten um ein Vielfaches häufiger hemmende Faktoren für internationale Aktivitäten angeführt haben als fördernde. Dazu gehörten v.a. die hohen Kosten, der Mangel an Finanzierung, zeitliche Zwänge und Mehrbelastung sowie eine Vielzahl an organisatorischen Schwierigkeiten. Als besonders fördernd wurden das Engagement der Beteiligten und die Unterstützung durch außerschulische Institutionen genannt. Aus eigener Anschauung weiß ich um die verdienstvollen Anstrengungen von befassten Beamten auf Bundes- wie Länderebene, doch sind auch deren Gestaltungs- und Finanzierungsmöglichkeiten stark beschränkt.

Der wesentlichste Fördergeber im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit war und ist das Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten. Eine Aufstellung der Österreichischen Forschungsförderung für Entwicklungshilfe (ÖFSE) der Zahlen seit 1977 zeigt folgendes Bild:

In den Jahren 1977-80 bewegten sich die Ausgaben um rund öS 5 Mio und machten 3 bis 4% der bilateralen Programm- und Projekthilfe (PPH) aus. 1981 sprangen sie auf rund öS 15 Mio, was vor allem auf den neu hinzu gekommenen ÖIE zurückzuführen war und betrug ab 1983 bis 1991 rund öS 20 Mio, was bis 1986 einem Anteil an der PPH von fast 10% entsprach, in den großen Krisenjahren für die Inlandsarbeit 1990/91 jedoch nur noch knapp 3%. Erst langsam wurden die Ausgaben für Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Lichte eines stark gewachsenen Budgets für die PPH angehoben – auf rund öS 50 Mio seit 1996. Sie sanken auf etwas über öS 40 Mio im Jahr 2000. Ihr Anteil an der PPH pendelt seit Jahren bei ca. 6%. Die Kürzung seit 2 Jahren ist negativ und erschwert Planung und Weiterentwicklung; dennoch ist anzuerkennen, dass Österreich im europäischen Vergleich im Spitzenfeld der EZA-Ausgaben für entwicklungspolitische Inlandsarbeit liegt. Förderungen durch die Europäische Kommission sind ein wichtiger Faktor, doch auch sie sind derzeit rückläufig.

Die zur Verfügung stehenden Mittel sollten sowohl zur Absicherung bewährter Serviceleistungen und Strukturen verwendet werden als auch für Entwicklung und Unterstützung einer möglichst vielfältigen Projektkultur. Darüber hinaus sind die Geldgeber und Akteure im Bereich herausgefordert, den Bereichen Forschung und Evaluation (vor allem der Etablierung einer Kultur der Selbstevaluation) einen höheren Stellenwert einzuräumen.

Globales Lernen ist nicht hier Stoff und da Methode, sondern erfordert die untrennbare Verbindung von Inhalt und Form.

Ebenso bedeutend wie die Inhalte globalen Lernens ist das didaktische Konzept, das es trägt. Ein solches sollte davon ausgehen, dass Wissensvermittlung notwendig ist, aber alleine nicht reicht. Es will die „Globale Welt“ konkret erfahrbar machen. Es will Neugier und das Streben nach Freiheit und Kreativität fördern und fordert auch politische Vorschläge und Handlungsräume heraus.

Dem aktiven/interaktiven Lernen wird heute wesentlich mehr Bedeutung zugemessen als noch in den 80er Jahren. Die generelle Forcierung des Projektunterrichts und offener Lernformen hat dazu wesentlich beigetragen. Der Stellenwert von Prozessorientierung gegenüber Ergebnisorientierung ist gewachsen. Eine Durchsicht einschlägiger Materialien zeigt, dass sich der Fächerkanon für die Behandlung entwicklungsbezogener Fragen vergrößert hat. Der primäre Zugang über Geografie, Geschichte und Religion wurde erweitert um die Sprachfächer, die musischen und einschlägige Fächer in Berufsschulen. Das Internet hat an Bedeutung gewonnen: es eröffnet neue Lernpotenziale. Es darf aber auch nicht übersehen werden, dass gerade auch dieses Lernen aktive Begleitung und v.a. eine Verbesserung der dafür erforderlichen Rahmenbedingungen in den Ländern des Südens braucht.

Vor allem über Konkretheit, Sinnlichkeit und Begegnung kann es gelingen, "nachhaltig" Bildungsprozesse einzuleiten und überhaupt erst zu ermöglichen. Ein in Kooperation mit dem ORF durchgeführtes Videoprojekt eines engagierten Wiener LehrerInnen-Teams trat den erneuten Beweis an, dass es nur auf einer soliden kognitiven, affektiven und sozialen Basis möglich ist, in abstrakteres Lernen vorzudringen und politische, ökonomische, kulturelle Zusammenhänge zu thematisieren. Wenn es keinen Grundstock an gelebter Solidarität gibt, wird das abstrakte kognitive Lernen zum bloßen Stoff (des Transportierens, Vermittelns, Einplanens), der bei einem Ohr hinein und beim anderen hinaus geht.

Globales Lernen umschreibt Bildungsprozesse im Identitätsbereich. Die lebensgeschichtlichen Erfahrungen aller Beteiligten sollten in den Lernprozess integriert sein. Gemeinsame und öffentliche Erfahrungen werden bearbeitet und zu kollektiven Perspektiven entwickelt. Lernen zeigt sich dann als dialogische Befreiung und als gemeinsame Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Dem Lernen im Handeln und aus dem Handeln heraus kommt dabei ein besonders wichtiger Stellenwert zu, was sich konzeptiv eben deutlich unterscheidet von der These "Zuerst lernen, dann handeln".

Es gilt, Wissen und Verstehen als Freunde zu sehen, nicht als Gegner. Wer den Menschen mag, akzeptiert ihn als lernendes Wesen - mit Erfahrungen, Ansprüchen und Utopien. Globales Lernen ist dann auch immer ein Stück Einübung von Zusammenarbeit und Zusammenleben.

Es sind die Fähigkeiten der Menschen gefragt, ihre Kreativität, ihre Empathie und ihr Mut, ihre Offenheit und ihre Bereitschaft zu Neuem. Globales Lernen erfordert unsere volle Anteilnahme, unsere lebendige Neugier. Wir müssten uns mit Menschen, Dingen, Ereignissen aufhalten, ohne uns aufgehoben zu fühlen. Dem Faktor Zeit kommt eine sehr

wichtige und vielfach unterschätzte Bedeutung zu. Jede Tempovorgabe an den Erfahrungen und Möglichkeiten der Lernenden vorbei verhindert jenes entdeckende und forschende Lernen, das aus ihnen Gestaltende ihrer eigenen Fähigkeiten macht. Im anderen Fall ist meist verunstaltete Wiedergabe von Fremdwissen das Resultat. Angelerntes verhindert allemal Einsicht und Weisheit.

Der Begriff „Globales Lernen“ ist nützlich, weil er der Verständigung dient. Doch er soll nicht mehr sein als eine Metapher. Er wäre verwerflich, wenn er ein Wissens- und Bildungsbild einer nördlichen Gesellschaft über den Globus ausdehnen will. Er wäre abzulehnen, wenn damit den Lernenden Beine gemacht werden sollen, um den als defizitär erlebten Zustand der Welt zu überwinden – wenn Lernen Politik mit anderen Mitteln sein soll. Globales Lernen sollte keine Lösungen vorgeben, aber Lösungen andeuten. Es sollte radikale Fragen stellen und das Denken und Handeln in Alternativen probieren.

Die Einheit der menschlichen Gesellschaft (eine der Leitideen im Globalen Lernen des Schweizer Forums Schule für Eine Welt) besteht nicht, es gibt soziale Disparitäten und kulturelle Vielfalt. Es ist nicht möglich, die Identität der modernen Weltgesellschaft als Gesellschaft ohne Widersprüche zu beschreiben und dafür ein schematisches pädagogisches Konzept zu entwickeln.

Es bleibt heute oft keine Zeit für Reflexion und Selbstzweifel. Prozesse werden rationalisiert und intensiviert. Der Zweck beherrscht die Mittel, die Sinnfrage steht nur unter Allfälliges auf der Agenda. Die Rastlosigkeit vernichtet dann die Ratlosigkeit, das Trachten nach der Zukunft verhindert das Betrachten der Gegenwart. Es braucht jedoch viel mehr Ratlosigkeit, Zweifel und Zaudern. Das schwerste nämlich ist nicht, immer wieder entdecken, was man ohnehin weiß, sondern immer wieder bezweifeln, was man zu wissen glaubt. Ich möchte von der Annahme ausgehen, dass wir noch nicht alles entdeckt, verstanden und für uns vereinnahmt haben. Dass wir diesen Übergang von der informierten zur lernenden Gesellschaft schaffen, wünsche ich mir.

Quellenangaben:

(in chronologischer Reihenfolge)

- Wiener Institut für Entwicklungsfragen: Schule und Dritte Welt (Dokumentation einer Regionalkonferenz, 7.-11.4.1970), Wien 1970
- Wiener Institut für Entwicklungsfragen: Studien zum Themenbereich „Entwicklungsproblematik – Entwicklungsländer – Entwicklungshilfe“ im Unterrichtswesen, Nr.1-3, Wien 1971
- Wiener Institut für Entwicklungsfragen: Materialien für den Unterricht über Entwicklungsländer, zahlreiche Nummern, 1970 folgend
- Jäggle, Martin/ Sibitz, Bernd: Folientheater Der Hungerleider, Wien o.J.
- Jäggle, Martin/ Sibitz, Bernd: „Öffentlichkeitsarbeit 3.Welt“ in Österreich (IBE-Forschungsdokumentation 4), Wien 1975
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst: Erlass „Politische Bildung in den Schulen“, Wien 1978
- EZA/ IIZ/ ÖED/ ÖIE: Hunger ist kein Schicksal, Hunger wird gemacht (Entwicklungspolitische Aktion), Wien 1980-1982
- Österreichischer Entwicklungsdienst: Materialien des Bildungsreferats, Wien o.J.
- Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe (ÖFSE): Entwicklungsorientiertes Lernen. In: Internationale Entwicklung 1980/II, Wien.
- Entwicklungspolitische Nachrichten (Hg.: ÖIE): jährliche Schwerpunktnummern zum Bereich „Schule und Dritte Welt“, Wien 1980-1984
- Scholz, Kurt: Weg vom Rumpelstilz-Mythos (Lehrplanreform – Schulbürokratie – Dritte Welt). In: EPN 6/83
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst: Informations- und Serviceangebot für Schulen zum Themenkreis „Dritte Welt und Entwicklungspolitik“, Wien 1984
- Pädagogisches Institut der Stadt Wien: PI Mitteilungen zum Thema Entwicklungspolitik, Wien, November 1988
- Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik: Dritte Welt im Unterricht, 17 Hefte, Wien 1974-1995
- Schulheft 50/1988: Wir und die Dritte Welt, Wien 1988
- Ogris, Günther: Das Weltbild der 14jährigen und ihre Sichtweise der Nord-Süd-Beziehungen (Untersuchung des IFES im Auftrag des BMUK), Wien 1988/89
- Pädagogisches Institut der Stadt Wien: Projektunterricht als produktive Störung (Dokumentation eines Symposiums in Klagenfurt Mai 1991), Wien 1991

Südwind Magazin: Globales Lernen (Sonderdruck für das BMUK), Wien 1992
Rüthemann, Guido: Entwicklungspädagogik an Österreichs Schulen, VIDC, Wien 1994
Zentrum für Schulentwicklung: Internationalisierung an Österreichs Schulen (Erhebung 1996/97), ZSE Report Nr. 30, Graz 1997
Scheunpflug, Annette/ Seitz, Klaus: Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung, Frankfurt 1995
Bühler, Hans: Perspektivenwechsel? Unterwegs zu Globalem Lernen, Frankfurt 1996
Forum Schule für Eine Welt (Hg.): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt, Jona 1996
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Vierteljahrszeitschrift, seit 1978
GEO: So lebt der Mensch (Familien in aller Welt zeigen, was sie haben), Hamburg 1996
BLMV: Lernwelten (Natur – Mensch – Mitwelt), Bern 2000
Scheunpflug, Annette / Schröck, Nikolaus: Globales Lernen, Stuttgart 2000
Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt 2000
Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO): Bildung 21 (Dokumentation Kongress in Bonn September 2000), Bonn 2001
Wintersteiner, Werner: Erziehung zu globaler Verantwortung. In: ZEP 2000/2
Clip 2000: Welten treffen aufeinander (Videodokumentation), Wien 2001
Baobab: Materialien zum Globalen Lernen, Wien 1999
KommEnt: Engagement und Professionalität. Beispiele gelungener entwicklungspolitischer Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich, Salzburg 2001

Internet-Adressen:

KommEnt: www.komment.at/projektrecherche

ÖFSE: www.eza.at

Südwind Agentur: www.oneworld.at