

AKTION & REFLEXION

Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung  
und dialogischen Bildung | Heft 11

11

# Globales Lernen Potenziale und Perspektiven Ökonomische Krisen & zukunftsfähige Bildung

Dokumentation der Bundes-Fachtagung  
Wien • 14. November 2013



paulo freire zentrum

Gesellschaft für  
Kommunikation | Entwicklung | dialogische Bildung

# 11

## I N H A L T

Hanspeter Huber Vorwort	3
Heidi Grobbauer Ökonomische Krisen und zukunftsfähige Bildung – Auf dem Weg zur Tagung 2013	4
Helmuth Hartmeyer Globales Lernen – Potenziale und Perspektiven Begrüßungsansprache	6
Gerd Steffens Die Krise als Lerngelegenheit? Politisch-ökonomische Bildung in einer Zeit der Umbrüche	10
Berichte aus den Arbeitsgruppen	18
Tagungsprogramm	30
Feedback	32

## IMPRESSUM

**Globales Lernen. Potenziale und Perspektiven**  
Ökonomische Krisen und zukunftsfähige Bildung  
Herausgeberin der Ausgabe: Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer  
Graphische Konzeption: Eric Pratter  
Layout: Simone Grosser  
Wien, Salzburg 2014  
ISBN 978-3-9503620-4-6

online unter:  
[www.komment.at](http://www.komment.at) und [www.pfz.at](http://www.pfz.at)

## V O R W O R T

**Bildung im 21. Jahrhundert** kommt nicht umhin, sich mit globalen Entwicklungen und damit auch globalen Krisenphänomenen zu beschäftigen sowie Ideen und Leitlinien einer zukunftsfähigen Entwicklung zu diskutieren. Ökologische Grenzen des Wachstumsmodells stehen dabei ebenso im Fokus wie die Herausforderungen für die Gestaltung von Politik und Gesellschaft angesichts zunehmender sozioökonomischer Ungleichheiten und kultureller Heterogenität. Welche Rolle und welche Aufgaben kommen Bildung und Bildungssystem zu, wenn wir eine Gesellschaft des sozialen Zusammenhalts und der Gerechtigkeit – global und im Blick auf zukünftige Generationen – anstreben? Kann Bildung einen Beitrag zur Suche nach alternativen Wegen, nach tragfähigen Veränderungen hin zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung leisten?

Diese Themen stehen auch auf der Agenda internationaler Schwerpunkte und Vorhaben, in die das Bundesministerium für Bildung und Frauen eingebunden ist. Die UNO bereitet sich in der neuen Dekade ab 2015 auf eine stärkere Koppelung der Millennium Development Goals mit den Zielen einer sozialökologisch nachhaltigen Entwicklung vor. Die UNESCO setzt derzeit Initiativen zur Fortführung der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ über 2014 hinaus. Im November 2013 hat die UNESCO-Generalkonferenz in Paris den Vorschlag für ein neues Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ angenommen. Dieses Aktionsprogramm legt fest, dass Bildung „Menschen dazu befähigt, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen und informierte Entscheidungen zu treffen sowie zu verantwortlichen Handlungen zu gelangen, die zu ökologischer Integrität, ökonomischer Lebensfähigkeit sowie einer gerechten Gesellschaft für gegenwärtige und zukünftige Gesellschaften beitragen“.

Mit der Fachtagung zu Globalem Lernen 2013 wurde auf die notwendige enge Verknüpfung von Globalem Lernen mit politischer und ökonomischer Bildung hingewiesen. Globales Lernen ist mit seiner inhaltlichen Fokussierung auf Prozesse der Globalisierung und auf globale Entwicklungen, vor allem aber auch mit seiner Perspektive auf globale Gerechtigkeit und eine weltweit sozial und ökologisch verträgliche Entwicklung immer auch ein Lernen über ökonomische Zusammenhänge. Globales Lernen und politische Bildung verbindet die Zielsetzung, Menschen zu politischer Partizipation zu befähigen und sie in ihrer Entwicklung hin zu mündigen (Welt-) BürgerInnen zu unterstützen. Dies beinhaltet heute neben politischer auch ökonomische Analyse- und Urteilsfähigkeit.

Mit der Tagung 2013 haben wir uns sowohl eine inhaltliche Vertiefung als auch eine Erweiterung von Globalem Lernen zum Ziel gesetzt. So konnten gemeinsam mit den TeilnehmerInnen Perspektiven für ein kritisches Lehren und Lernen im Kontext der „Weltgesellschaft“ entwickelt werden. Die Vorträge und Kurzberichte aus den Workshops können Sie nun in der Tagungsdokumentation nachlesen.

Ich danke allen für die engagierte und konstruktive Teilnahme an der Tagung sowie für die langjährigen Bemühungen um das Globale Lernen in Österreich.

Ich darf Ihnen viel Vergnügen beim Lesen der Tagungsdokumentation wünschen!

Sektionschef  
**Mag. Hanspeter Huber**

Leiter der Sektion Internationale Angelegenheiten  
im Bundesministerium für  
Bildung und Frauen

# Ökonomische Krisen & zukunftsfähige Bildung

## Auf dem Weg zur Tagung 2013

Das hohe Interesse und das positive Feedback zur Fachtagung „Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven“ im Jahr 2012 war für uns als veranstaltende Organisationen Auftrag und Motivation, auch 2013 eine Fachtagung zu Globalem Lernen durchzuführen.

2012 stand die „Schule in der Weltgesellschaft“ im Mittelpunkt: Vor allem die Potenziale von Globalem Lernen für eine zeitgemäße LehrerInnenbildung, für kompetenzorientierten Unterricht sowie für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit in der Schule konnten sichtbar gemacht und zur Diskussion gestellt werden.

Mit der Fachtagung 2013 sollte die inhaltliche Dimension Globalen Lernens erweitert und vertieft werden. Globales Lernen spannt dabei den Bogen von den „Schlüsselfragen unserer Zeit“ – globalen Entwicklungsprozessen und -problemen – hin zu den Erfordernissen für einen Übergang in eine nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung, die von sozialem Zusammenhalt, globaler Gerechtigkeit und Solidarität getragen ist.

### **(Ökonomische) Krisen – eine Zeit der Umbrüche**

Eine profunde Analyse globaler Entwicklungen kommt nicht umhin, die gegenwärtigen Krisenphänomene aufzugreifen. Den Blick dabei nur auf die anhaltende Wirtschafts- und Finanzkrise zu richten, wäre verfehlt. Vielmehr stehen die planetarische Tragfähigkeit und die Grenzen – ökonomische, soziale und ökologische – eines wachstumsorientierten Wirtschaftsmodells auf dem Prüfstand. Wir leben in einer Zeit bedeutender gesellschaftlicher Umbrüche, die tiefergehendes Umdenken und Wandel erfordern – darüber besteht kaum mehr Zweifel. Ziel ist eine global zukunftsfähige, d. h. sozial und ökologisch tragfähige Entwicklung. Die Wege dorthin zeichnen sich erst langsam ab, brauchen Erkundungen und Erprobungen. Innehalten und diese Krisen auch als eine Phase des Umbruchs, der Neuorientierung und des Prüfens von Denk- und Handlungsmustern, die gesellschaftlicher Entwicklung zugrunde liegen, verstehen – das war eine der zentralen Intentionen für die Tagung.

Globales Lernen bietet hierfür in mehrfacher Hinsicht relevante Kriterien:

- ▶ Es reflektiert Entwicklungsprozesse aus einer transnationalen, kosmopolitischen oder weltbürgerlichen Perspektive heraus und
- ▶ rückt dabei das Thema globale Gerechtigkeit in den Fokus. Es fragt nach den Konsequenzen von überbordendem Ressourcenverbrauch und ökologischer Schädigung, die im Namen von Wohlstand und Wirtschaftswachstum geschehen.
- ▶ Globales Lernen versucht einer Verabsolutierung des Ökonomischen gegenzusteuern und Konzepte wie Gerechtigkeit, Solidarität, sozialer Zusammenhalt, Gemeinwohl zur Diskussion zu stellen.
- ▶ Ökonomie wird nicht als abgegrenzter Bereich angesehen, sondern die Interdependenz von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft (und Ökologie) wird anerkannt.
- ▶ Im Wissen darum, dass sich Katastrophenszenarien wenig als Bildungsanlässe eignen und die Gefahr von Politikverdrossenheit und Resignation bergen, sucht Globales Lernen auch die Auseinandersetzung mit alternativen Entwicklungswegen. In den Mittelpunkt rückt die Frage, wie wir zukünftig leben wollen und eine Orientierung an Visionen für eine globale zukunftsfähige Entwicklung. In diesem Kontext ist es eine wichtige Aufgabe von Bildung und Unterricht, zukünftige Entwicklungsprozesse als gestaltbar darzustellen und das gesellschaftliche Suchen nach Alternativen abzubilden.

Mit Prof. Gerd Steffens konnte ein Vortragender gewonnen werden, der sich intensiv mit der „Krise als Lerngelegenheit“ beschäftigt und dabei v. a. Aufgaben und Ausrichtung politischer Bildung untersucht hat. Er plädiert für eine „an der Welt interessierte“ politische Bildung, die sich mit Globalisierungsprozessen kritisch auseinandersetzt und auch die Denkansätze der Ökonomie kritisch beleuchtet.

### **Globales Lernen und politisch-ökonomische Bildung**

Zukunftsfähige Entwicklung braucht zeitgemäße und zukunftsweisende Bildung. Globales Lernen und politische Bildung verbindet neben wichtigen

Bildungsinhalten vor allem das Ziel, Menschen zu politischer Partizipation zu befähigen und sie in ihrer Entwicklung hin zu mündigen (Welt-) BürgerInnen zu unterstützen. In einer Gegenwart, die von der Verabsolutierung des Ökonomischen geprägt ist, bedeutet politische Mündigkeit und Partizipation auch die Entwicklung von ökonomischer Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz und erfordert daher eine Verknüpfung von politischer und kritischer ökonomischer Bildung.

Die Bedeutung von ökonomischem Strukturwissen und ökonomischer Urteils- und Handlungskompetenz spiegelt sich im Schulsystem noch zu wenig. Zwar wurden auch im Zuge der Wirtschafts- und Finanzkrise Konzepte wie *Financial Education* (EU-Ebene), VerbraucherInnen- bzw. KonsumentInnenbildung oder *Entrepreneurship Education* forciert, im Sinne der o. a. Analyse sind diese Aufgaben eher als Teilbereiche ökonomischer Bildung anzusehen. Gerade die umfassende Perspektive auf das Verhältnis von Politik und Wirtschaft und auf die notwendige Einbettung ökonomischer Entwicklungen in die Gestaltung von Gesellschaft kommt dabei zu kurz. Einen wichtigen Beitrag zur Debatte um die Ausformung ökonomischer Bildung leistet die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“<sup>1</sup>, die folgende Qualitätskriterien für ökonomische Bildung definiert:

- ▶ Ökonomische Fragen sind in gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge einzubetten;
- ▶ Ökonomische Bildung folgt einer Problemorientierung: ökonomisch geprägte gesellschaftliche Problemlagen und individuelle Lebenssituationen stehen im Mittelpunkt von Bildungsprozessen und
- ▶ sind nachdrücklich auf die Lebenswelt der SchülerInnen zu beziehen;
- ▶ Ökonomische Bildung steht für wissenschaftlichen, politischen und weltanschaulichen Pluralismus, ist multiperspektivisch und interdisziplinär,
- ▶ sie ist ein kritischer wissenschaftlicher Diskurs statt Interessenspolitik.

Die Arbeitsgruppen der Tagung wurden u. a. in diesem Sinn zusammengestellt. Die AG 1 hatte sich vor allem die kritische Reflexion der vorherrschenden Denksätze der Ökonomie und deren Wirkungen auf Bildungstheorie und Didaktik zum Ziel gesetzt. Was

bedeutet ein mehrperspektivischer und differenzierter Zugang zu Ökonomie und wie können ausgeblendete Bereiche, wie z. B. die Rolle von Frauen als ökonomische Akteurinnen berücksichtigt werden, war Thema der AG 2.

Globales Lernen und politisch-ökonomische Bildung sind nicht erst als Bildungsaufgabe in der Oberstufe zu sehen, sondern können in behutsamer Form und unter Einbeziehung der Lebenswelt der Kinder schon in der Volksschule gelingen. Eine Möglichkeit dazu bietet das Philosophieren mit Kindern, das in zwei Arbeitsgruppen für unterschiedliche Altersstufen vorgestellt wurde.

Politisch-ökonomische Bildung nicht nur auf die Lebenswelt der SchülerInnen beziehen, sondern auch im Kontext von Bildungsvoraussetzungen zu thematisieren, war Anliegen der AG 5. Soziale Ungleichheiten sind Teil des Schulalltags, werden z. T. durch das Bildungssystem noch verstärkt. Wie kann Schule dennoch zu einem Lernfeld für sozialen Zusammenhalt werden und Kindern die Erfahrung von Anerkennung und Empowerment ermöglichen?

Viele Themenfelder Globalen Lernens tangieren zentrale ökonomische Zusammenhänge, z. B. in den Lernbereichen Konsum und Lebensstil, Nachhaltige Entwicklung, Arbeitswelt(en) sowie Weltwirtschaft und Welthandel. SchülerInnen sollte es dabei möglich sein, ökonomische Fragen in ihren politischen, sozialen und ökologischen Dimensionen beurteilen zu können. Die Arbeitsgruppe zu „Dilemmata Diskutieren – Werturteile bilden“ hat ein praktisches Modell für den Unterricht präsentiert, das solche Lernprozesse mit Werturteilskompetenz kombiniert.

Die Dokumentation ruft die Tagungsthemen in Erinnerung und ermöglicht das Nachlesen der Vorträge, Kurzberichte geben Einblicke in die Themen der Arbeitsgruppen. Wir wünschen eine spannende Lektüre!

<sup>1</sup> Die Initiative ist ein lockerer Zusammenschluss von Personen aus Wissenschaft, unterschiedlichen Institutionen und Arbeitsfeldern. Sie hat sich angesichts sehr kontroverser Debatten um die Involvierung von Interessensverbänden in der Ausgestaltung von Bildungsinhalten für ökonomische Bildung in Deutschland entwickelt. ([www.iboeb.at](http://www.iboeb.at))

# Globales Lernen – Potenziale und Perspektiven

## Begrüßungsansprache

**Herzlich willkommen** zur heutigen Tagung!

Vor einem Jahr fand eine erste gesamtösterreichische Tagung zu *Globalem Lernen* statt, zu der das BMUKK, die Pädagogische Hochschule Wien, die ADA (Austrian Development Agency) und die Strategieguppe Globales Lernen eingeladen hatten. Sie stieß auf sehr reges Interesse und als Mitarbeiter der ADA, wo ich für die Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft zuständig bin ebenso wie als Vorsitzender der Strategieguppe Globales Lernen freue ich mich sehr über das anhaltend große Interesse heuer. Es wird uns ermutigen, auch nächstes Jahr eine Folgetagung ins Auge zu fassen.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen KooperationspartnerInnen für die gute Zusammenarbeit bedanken und ein besonderes Dankeschön gegenüber Heidi Grobbauer, eine der KoordinatorInnen der Strategieguppe und Geschäftsführerin von KommEnt, und ihrem Team für die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung der Tagung aussprechen.

Wir möchten Sie heute zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Globalem Lernen vor dem Hintergrund einer wachsenden Vormachtstellung des Ökonomischen einladen. Die Tagung will – wie wir es im Folder geschrieben haben – „zur Diskussion über politisch-ökonomische Bildung als Querschnittsaufgabe von Unterricht beitragen, Fragen nach sozialem Zusammenhalt, globaler Gerechtigkeit, Solidarität und Gemeinwohl in den Blick bringen und gemeinsam Perspektiven für Lehren und Lernen im Kontext der *Weltgesellschaft* entfalten.“

Ökonomie und Bildung sind in der Praxis zu nahezu siamesischen Zwillingen geworden. Wesentlich dazu beigetragen hat, dass Bildung als Ressource für den



ökonomischen Wettbewerb gesehen wird. Die Lissabon Strategie der EU aus dem Jahr 2000 wollte die EU bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt machen“. Über Studien wie PISA oder TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) wird Druck ausgeübt, Bildungssysteme an die vom Arbeitsmarkt definierten Erfordernisse anzupassen. Doch die Reduktion des Lebens auf das Ökonomische führt auch zu einer Reduktion von Pädagogik auf die In-Wert-Setzung der Lernenden für den Arbeitsmarkt. Wirtschaftlich konkurrenzfähig zu sein, ist das treibende Motiv, das jedoch aus dieser Logik heraus immer Gewinner und vor allem auch Verlierer produzieren wird.

Ist Bildung noch ein öffentliches Gut oder ist es eine Ware, deren Erwerb Wettbewerbsvorteile verspricht? Will oder soll auch *Globales Lernen* dazu dienen, uns auf die Weltwirtschaftsgesellschaft vorzubereiten; die neuen Generationen fit machen für den Kampf auf dem globalen/ globalisierten Markt?

Schließlich kommt hinzu, dass die durch weltweite Entwicklungen bedingte Angleichung der verschiedenen politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Systeme auch im Bereich der Bildung zu immer deutlicheren Prozessen der Anpassung an diese Systeme und zu standardisierter Normierung führt. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Karl Ernst Nipkow plädiert dafür, dass sich die Pädagogik diesen Tendenzen widersetzen sollte. In Bildungsprozessen

sollte vielmehr eine Lernumwelt geschaffen werden, die an die konkreten Erfahrungen der Menschen anschließt, Differenzierung fördert und dem Bewusstsein eine Chance gibt, seine eigenen Wege zu suchen.

Sollen die globalen Probleme durch die Vorbereitung auf einen bedingungslosen Wettbewerb um noch mehr Wachstum noch verschärft werden? Oder geht es nicht eher um die Ermächtigung zu einer nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweise, die ein gutes Leben für alle im Auge hat? Sollte *Globales Lernen* deshalb nicht vielmehr zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit, zur weltweiten Achtung der Menschenrechte beitragen?

### **Globales Lernen ist eine solidarische Erzählung**

In zahlreichen Bildungsprogrammen besteht die Tendenz, dass vor allem das Lernen des Individuums in den Mittelpunkt gerückt wird (vgl. EU-Bildungsprogramme Lebenslanges Lernen). Der oder die Einzelne soll auf eine Zukunft vorbereitet werden, in der er oder sie sich behaupten kann. Die moderne Gesellschaft zerfällt in individuelle Anstrengungen. Es liegt, so weithin die Überzeugung, am Einzelmenschen, sich in der Schule durchzusetzen, sich am Arbeitsplatz zu behaupten, jenen Teil des Glücks zu erwerben, der ihm oder ihr vermeintlich zusteht. Alle gelten als ihres eigenen Glückes Schmied. Im Wettkampf um die besten Lebenschancen ist jedes Mittel recht, auch die schamlose Ausbeutung gemeinschaftlichen Wohls. Wer es nicht schafft, ist selbst schuld und glaubt

schlussendlich auch an sein oder ihr Versagen. Solidarität zerfällt. Sie wird zu einer Leerformel. Auch der Egoismus, der Geiz geil findet und dem Spruch frönt, dass wir nichts zu verschenken haben, überwindet ungehemmt Werte wie Zusammenhalt und Fortdauer. Nur der schnelle persönliche Erfolg zählt – im Beruf wie im Privaten, in der Wirtschaft wie in der Politik. Die Förderung eines übertriebenen Wohlstands- und Konkurrenzdenkens verunmöglicht den Aufbau von Solidarität. Scham und Anstand gehen verloren, Idealismus wird verlacht. Wenn Immoralität vorgelebt wird, wundern uns Plünderungen durch sozial exkludierte Jugendliche, wenn sich die Gelegenheit bietet? Alles ist erlaubt, so treibt es der Neoliberalismus auf die Spitze. Ungezügelter Gier, „weil ich es mir wert bin“, droht die Bildung und damit das Leben in eine Schräglage zu bringen.

Wenn Bildung Erfolgsgeschichten begründen soll, besteht die Gefahr, dass dabei auch *Globales Lernen* als Teil eines Lebenshilfekonzpts verstanden wird. Wie mache ich mich fit für den globalen Arbeitsmarkt? Wie werde ich glücklich in einer immer schnelleren, lautereren, bedrängenderen Welt?

Bildung soll das Individuum stärken, aber auch gemeinschaftlichen Zusammenhalt fördern. Das Ziel wären Bildungsprozesse, die den Menschen Vertrauen, Stabilität, Selbstbewusstsein und Lebensfreude gewähren. Sie sollten unsere Identität im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gemeinschaft zum Thema machen. Im *Globalen Lernen* ist das eine große Herausforderung, denn dem Individuum steht eine Welt- und Konkurrenzgesellschaft gegenüber, welche das Einüben von Gemeinsamkeit schon rein räumlich erschwert. Die universelle Betroffenheit ist eine Fiktion. Wir sind nicht unbegrenzt zu Gemeinschaft fähig. Aber durch Zusammenarbeit und Zusammenleben können Solidarität und soziale Tugenden gefördert und die

Fähigkeit zu einem kooperativen Verständnis und Vorgehen auch im Alltag gestärkt werden.

Die gegenwärtige Entwicklung verlangt Beschleunigung und Rationalisierung. Sie produziert immer schneller durch das Leben hetzende Menschen, die sich diesem ständig rascher werdenden Rhythmus anpassen müssen. Sie verdrängt eine wünschenswerte und notwendige Langsamkeit und Reflexion. Warum hecheln wir aber so emsig der Zukunft hinterher? Soll sie uns verheißen, was die Gegenwart nicht bieten kann? Der Fortschrittsglaube scheint zu bedeuten, dass alles imperfekt ist, alles stets verbessert werden muss. Versäumnisangst herrscht vor. Das Leben hat ein Ablaufdatum und möglichst alles soll bis dahin erfahren werden. Dies verunmöglicht, gegenwärtig zu sein.

Die Gegenwart kommt dem Wirklichen am nächsten. Appelle und Informationen über das Dort und Dann verhallen, wenn sie nicht in die Realitäten des Hier und Jetzt eingebunden werden. *Globales Lernen* kann Wesentliches dazu beitragen.

### **Globales Lernen ist ein Konzept der Ermöglichung und Ermächtigung**

In den Zielbeschreibungen von *Globalem Lernen* finden sich häufig Wörter wie „finden, entwickeln, erfassen, beitragen, reflektieren, befähigen, hinterfragen“. Sie bringen zum Ausdruck, dass der Erwerb von Kompetenzen im *Globalem Lernen* eine bedeutende Rolle spielt:

- ▶ Das Erfassen, Verstehen und Hinterfragen globaler Zusammenhänge
- ▶ Die Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität
- ▶ Das Erkennen und Reflektieren von Werten und Haltungen
- ▶ Die Entwicklung von Perspektiven und Visionen



- ▶ Die Entfaltung und Reflexion von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext
- ▶ Die selbstständige, aber auch vernetzte Beteiligung an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen.

*Globales Lernen* fördert eine über das unmittelbare Bildungsmoment hinausgehende Einsicht in die eigene Verstricktheit mit globalen Fragen. Es trägt dazu bei, dass Menschen sich selbst und ihre Interessen im Lichte komplexer Zusammenhänge leichter erfassen und globale politische Prozesse durchschauen lernen. Sie erkennen die weltweiten Verflechtungen und Abhängigkeiten und können sie kritisch in Frage stellen. Es erlaubt ihnen das Benennen von Wünschen und Bedürfnissen, lädt sie ein zur Entwicklung von Visionen und Perspektiven. So ermöglicht es schließlich die Entdeckung von Denk- und Handlungsweisen, manchmal aber auch – und ebenso wertvoll – die Wiederentdeckung bekannter Handlungsformen.

Darum geht es im *Globales Lernen*. Es ist ein Konzept, das dazu beiträgt, die Wichtigkeit von globalen Problemen zu erfassen, dialogisch Kompetenzen zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen zu erwerben, Unsicherheit und die Ungewissheit über „Weltentwicklung“ auszuhalten und damit umgehen zu lernen. Durch den Bezug der globalen Gegebenheiten auf die Lebenswirklichkeiten in der eigenen Gesellschaft, d.h. durch die Verbindung der globalen Perspektive mit dem eigenen Nahbereich bzw. dessen Reflexion werden die Voraussetzungen für selbstbestimmte, solidarische und verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe vor dem Hintergrund relevanter globaler Entwicklungen geschaffen.

*Globales Lernen* ist ein Menschenrecht. Alle sollten Zugang zu qualitativem *Globales Lernen* haben. Dies erfordert eine entsprechende staatliche Politik ebenso wie zivilgesellschaftliches Engagement.

In zahlreichen europäischen Ländern sind in den letzten Jahren Strategien zur Etablierung von *Globalem Lernen* im formalen und auch non-formalen Bildungswesen entstanden. Im *Global Education Network Europe* haben sich inzwischen 45 Bildungs- und Entwicklungsministerien, Agenturen und NRO-Fachstellen zusammengefunden, um Wissen und Erfahrungen in diesem Arbeitsfeld auszutauschen und weiterzuentwickeln. Österreich bringt sich aktiv ein und profitiert seinerseits von den Veränderungen anderswo. So wird Finnland „Global Citizenship“ zu einem Kernbereich seines neuen Gesamtlehrplans für die Sekundarstufe I machen.

Inhaltlich führt das traditionelle Entwicklungsparadigma von Wachstum und Fortschritt nicht weiter. Die Ressourcen des Planeten sind endlich. Der Mut zu neuen Wegen ist gefordert. Und pädagogisch reicht die Ansammlung neuen Fachwissens nicht aus. Sie muss integriert werden in eine kritische Reflexion von neuen Einsichten und gemachten Erfahrungen.

*Globales Lernen* ist ein spannender, spannungsreicher und lohnender Weg. Es liegt an uns ihn zu gehen.

Der Tagung und damit uns allen wünsche ich einen produktiven und diskussionsreichen Verlauf.

# Die Krise als Lerngelegenheit?

## Politisch-ökonomische Bildung in einer Zeit der Umbrüche

### Vorbemerkungen

Mein Vortrag gliedert sich in fünf Bereiche:

- ▶ **Plädoyer für eine an der Welt interessierte politische Bildung**
- ▶ **Zeit der Umbrüche: In welcher Gegenwart leben wir? Ist es gerechtfertigt, von einer Zeit der Umbrüche zu sprechen?**
- ▶ **Transformationskrisen & gesellschaftliche Lernprozesse**
- ▶ **Nach dem Blick in den Abgrund: Die Krise als Lerngelegenheit?**
- ▶ **Krise und politisch-ökonomische Bildung**

**Die Überschrift, die dieser Vortrag trägt**, steckt voller Voraussetzungen. Das ist bei Vortragstiteln ja keineswegs unüblich, und es gehört zu den Aufgaben eines Vortrags, diese Voraussetzungen im Lauf der Darlegung argumentativ einzulösen. So möchte ich auch verfahren, freilich mit der Ausnahme einer Prämisse: Das Verständnis von politischer Bildung, von dem aus ich argumentiere und zu dem ich meine Argumentation zurückführe, lege ich vorweg als ein „Plädoyer“ dar, in einer Form also, der ein gewisser Nachdruck eigen ist (1). Welche Gründe es dafür gibt, von einer „Zeit der Umbrüche“ zu sprechen, erörtere ich anschließend (2). Im nächsten Schritt greife ich gesellschaftstheoretische Anregungen auf, Krisensituationen unter dem Aspekt gesellschaftlichen Lernens zu betrachten (3) und frage dann, ob die Weltfinanzkrise seit 2008 die Selbstgewissheiten des vorherrschenden ökonomischen Denkens erschüttern und Lernprozesse auslösen konnte (4). Abschließend frage ich nach didaktischen Potenzialen von Krisen und lege einige Folgerungen für politisch-ökonomische Bildung dar (5).

### 1. Plädoyer für eine *an der Welt interessierte politische Bildung*

*Politische Bildung* lebt davon, dass sie mit den Lernenden und Heranwachsenden das Interesse an der Gestaltung der Welt teilt, in der sie agieren oder in die sie hineinwachsen. Für Gesellschaften, die sich durch demokratische Formen von Politik selbst steuern, mithin auf diese Weise ihre Zukunft gestalten, ist dies, wie mir scheint, nach wie vor unbestreitbares und notwendiges Schlüsselargument der Begründung von politischer Bildung. Deshalb lassen sich die Fächer politischer Bildung auch in der Schule gerade nicht über den Nachweis einer mit allen Schulfächern geteilten Rasterfähigkeit in Kompetenzen, Standards etc. rechtfertigen, sondern – umgekehrt – aus ihrer Besonderheit: Die Heranwachsenden sind hier nicht nur Lernende im Sinne aller Schulfächer, sondern sie sind dies als künftige AkteurInnen der Volkssouverä-

nität, als AutorInnen demokratischer Selbstgesetzgebung und gesellschaftlicher Zukunftsgestaltung.

An diesem Ziel bemisst sich – in der außerschulischen und der schulischen politischen Bildung – der *Bildungsanspruch der Lernenden* ebenso wie die *Aufgabe politischer Bildung*. Will politische Bildung sich über ihre je gegenwärtige Aufgabe verständigen, kommt sie daher nicht umhin, den Blick auf das Feld zu richten, in welchem die künftigen AutorInnen gesellschaftlicher Selbststeuerung agieren werden: die politische und gesellschaftliche Welt, ihre zentralen Konflikte und Krisen und deren mutmaßliche Entwicklungstendenzen. Weil diese gesellschaftliche Welt nicht in Form von schürfbaren Rohstoffen oder einsammelbaren Fertigprodukten von Fakten und Positionen vor uns liegt, sondern als sich veränderndes, verschlungenes Produkt zahlloser Diskurse und Handlungen, müsste politische Bildung zu allererst an klärenden Analysen dieser sich gesellschaftlich produzierenden Welt interessiert sein.

Teilt die politische Bildung mit den Heranwachsenden und Lernenden das Interesse an der Welt, in der sie leben und agieren möchten? Findet sie Wege, auf denen die Lernenden sich eine Welt in krisenhaften Umbrüchen erschließen können? Wie geht sie mit Tiefe und Tempo der Veränderungen um, wie mit den damit einhergehenden Dezentrierungen der Perspektiven, dem Aufbrechen der vertrauten Selbstverständigungshorizonte? So könnten m.E. Fragen lauten, an denen politische Bildung heute ihr Selbstverständnis prüfen und restrukturieren könnte.

## **2. In welcher Gegenwart leben wir? Ist es gerechtfertigt, von einer Zeit der Umbrüche zu sprechen?**

In welcher Gegenwart also leben wir? Ein Mittel der Geschichtswissenschaft, diese Frage zu beantworten, ist die Epochalisierung. Epochalisierung will bekanntlich überzeugende Grenzen zwischen jeweils Altem

und Neuem finden und für die jeweilige Gegenwart ist natürlich die letzte Grenzziehung zwischen Altem und Neuem, Vergangenenem und Gegenwärtigem besonders interessant. Dafür gibt es derzeit zwei Vorschläge und die mit ihnen verbundenen Perspektivierungen sind für unser Thema so aufschlussreich, dass ich sie Ihnen kurz vorstellen möchte.

Der eine ist so naheliegend und bekannt, dass ich mich kurz fassen kann: Die Jahre 1989/91 gelten deshalb als eine markante Epochenscheide, weil sich hier die Superstruktur des Ost-Westkonfliktes, seit über vier Jahrzehnten Bezugsrahmen nahezu aller globaler Verhältnisse, auflöste, der Kalte Krieg zu Ende war und die Systemkonkurrenz zwischen Sozialismus und Kapitalismus mit dem Sieg des letzteren endete. Manche Deuter der Zeitläufe sahen, wie der US-amerikanische Politikwissenschaftler Francis Fukuyama, mit dieser Zäsur gar das Ende der Geschichte überhaupt gekommen, weil alle Verheißungen des Liberalismus sich mit dem weltweiten Sieg von Kapitalismus und Demokratie erfüllt hätten. Andere betonten die Bedeutung dieses Umbruchs für die jetzt anhebende Entwicklung der Globalisierung, weil es jetzt eben die *eine* Welt war, die als Kommunikations- und Handlungsfeld zur Verfügung stand.

So unstrittig die Tragweite dieser historischen Zäsur auch ist, so aufschlussreich ist es doch, den anderen Kandidaten für eine Epochalisierung als Grenze von Gegenwärtigem und Vergangenenem anzuschauen. Er betrifft die Jahre 1973/1980 und macht geltend, dass es hier anhebende Entwicklungen sind, die den Gang der Geschichte in vielen Bereichen verändert und in Bahnen gelenkt haben, die weit über 1989 hinaus wirksam bleiben. An Ereignissen mit epochaler Dynamik lassen sich anführen:

**1973** – das Ende des Bretton-Woods-Systems: Währungen, mithin das Geldsystem überhaupt, koppeln sich von materiellen, stofflichen Verbürgungen (wie Gold oder real produzierte Warenwerte) zunehmend

ab und werden selbstreferentiell, d.h. sie verlagern ihren Geltungsgrund in die als gewiss angenommene zukünftige Geltung von Geldwertversprechungen, in das Vertrauen auf den ungestörten Fortgang der Finanzmarktgeschäfte (weshalb der deutsche Finanzminister Steinbrück 2008 „in den Abgrund“ blickte und Banken für „systemrelevant“ erklärt wurden).

**1973** – der „Ölpreisschock“ bringt Grenzen und Anfälligkeit des Wachstums einer auf fossiler Energie beruhenden industriellen Kultur zu Bewusstsein; seitdem ein Megathema von Ökonomie, Ökologie (eine damals neuauftkommende Sichtweise!), der Klimawissenschaften – kurz, aller Zukunftsszenarien. Nach und nach enden auch in den Wahrnehmungen der Bevölkerungen Europas „les trentes glorieuses“, die drei Jahrzehnte des wirtschaftlichen Wachstums, der fühlbaren Wohlstandsvermehrung und des sozialstaatlichen Ausbaus.

**1979:**

- ▶ die islamischen Volksaufstände stürzten im Iran den Schah und zwangen in Afghanistan die Sowjetunion zum Eingreifen;
- ▶ die Volksrepublik China öffnete sich unter Deng Ziao Ping zur Weltpolitik und zum Weltmarkt und begann ihren rasanten Aufstieg;
- ▶ in Europa startete das Europäische Währungssystem EWS, das schließlich zur Eurozone führte und die Vorherrschaft der Dollarökonomie einschränkt;
- ▶ Margaret Thatcher zog in die Downing Street 10 ein.

**1980:** Ronald Reagan wird zum US-Präsidenten gewählt: Beginn der neoliberalen Revolution, in der die angloamerikanische Politik die formellen und informellen Zäune und Hemmnisse der ökonomischen Bereicherung einriss, die Profitgier und ihre Förderung zur wichtigsten politischen und gesellschaftlichen Aufgabe machte, alle in eine gnadenlose Produktivitätskonkurrenz („Standortwettbewerb“) und eine von der Realwirtschaft gelöste Renditekonkurrenz trieb und die Welt schließlich in die gegenwärtige Finanz- und Wirtschaftskrise stürzte.

Gerade im Blick auf die Gegenwart, so meine ich, zeigt sich die Stärke dieser Epochenperspektive, denn aus

ihr werden die weiter treibenden Kräfte sehr viel deutlicher als aus dem auf 1989/91 zentrierten Blick, aus dem sich doch eher ‚das Ende von etwas‘ zeigt. Vor allem öffnet diese Perspektive den Blick auf das, was der deutsche Literaturwissenschaftler und Philosoph Joseph Vogl, einer der luzidesten und originellsten gesellschaftstheoretischen Köpfe der Gegenwart, die „neoliberale Oikodizee“, genannt hat, „einen weltweiten sozialen Großversuch“ (Vogl 2010:114) zur Unterstellung aller Weltverhältnisse unter die Effizienzkriterien der Finanzmärkte. Und eben in diesen Zusammenhang einer – gewollten, wirklich programmatisch betriebenen – Unterstellung aller sozialer und kultureller Verhältnisse unter die Zentralregel der Marktförmigkeit (oft auch als „Kommodifizierung“ bezeichnet) gehört die Frage nach politischer *und* ökonomischer Bildung heute.

### 3. Transformationskrisen und gesellschaftliche Lernprozesse

Will politische Bildung sich den Herausforderungen durch eine Gegenwart stellen, die durch tiefe Transformationskrisen gekennzeichnet ist, so sind zeitdiagnostische Deutungsangebote aus dem Bereich der Sozialwissenschaften hilfreich. Aus ihnen möchte ich hier nur ein Angebot exemplarisch vorstellen. Es hat den für unsere Zwecke sehr schätzenswerten Vorzug, dass es Transformationen explizit unter der Fragestellung betrachtet, wie sich Transformation und gesellschaftliches Lernen zueinander verhalten.

Jürgen Habermas hat diesen Vorschlag in einer kleinen Schrift von 1998 skizziert (Habermas 1998). Er greift dabei auf eine Analyse eines anderen epochalen Transformationsprozesses zurück, die lange verschüttet war.

Karl Polanyi, emigrierter österreichischer Sozialwissenschaftler, hatte in „The Great Transformation“ (1944/1978) den historischen Prozess untersucht, der von der Herausbildung der Marktwirtschaft im 19. Jahrhundert zum Zusammenbruch der Weltwirtschaft in der Weltwirtschaftskrise seit 1929 und zum dramatischen Entgleisen des Modernisierungsprozesses in die Barbarei des Nationalsozialismus führte. Er entwickelte dabei die These, „dass die Ursprünge



der Katastrophe in dem utopischen Bemühen des Wirtschaftsliberalismus zur Errichtung eines selbstregulierenden Marktsystems lagen“ (Polanyi 1978: 54). Die „Idee eines selbstregulierenden Marktes“, eine „krasse Utopie“, könne „über längere Zeiträume nicht bestehen, ohne die menschliche und natürliche Substanz der Gesellschaft zu vernichten“ (ebd.: 20).

Es liegt in Zeiten einer Weltfinanzkrise nahe, dass der analytische Ansatz Polanyis wieder auf besonderes Interesse stößt. Elmar Altvater z.B. greift im Begriff der gesellschaftlichen „Entbettung“ der Märkte (2005: 17) vor allem den Befund einer durch die Gesellschaft nicht mehr beherrschbaren, durch das Theorem der Selbstregulierung abgedichteten Verselbständigung der Märkte und ihrer zerstörerischen Mechanismen auf.

Jürgen Habermas war 1998 hingegen im Zeichen starker Globalisierungs- und Europäisierungsschübe vor allem daran interessiert, wie Gesellschaften mit tiefgehenden Transformationsprozessen auf historisch lange Sicht umgegangen sind. Er entdeckt in den Analysen Polanyis so etwas wie ein Modell für Reaktionsweisen, die zu beobachten sind, wenn die Wirklichkeiten, in denen Gesellschaften leben, nicht mehr damit übereinstimmen, wie sie sich selbst und die Welt sehen. Polanyi hat ja – und das interessiert Habermas besonders – den Nationalsozialismus als eine Transformations-Katastrophe gedeutet, die dadurch verursacht worden ist, dass die gesellschaftlichen Selbstverständnis-Horizonte, die durch Indus-

trialisierung und Marktwirtschaft aufgesprengt worden waren, nicht durch produktives und kritisches gesellschaftliches Lernen erweitert, sondern regressiv und gewaltförmig geschlossen wurden. Habermas fragt sich, ob diese Interpretationsidee, Transformationen – und ihr Gelingen oder Misslingen – als Kämpfe um gesellschaftliche Selbstverständnis-Horizonte zu verstehen – und damit die Bedeutung gesellschaftlicher Lernprozesse in ihnen zu akzentuieren – als ein Modell für das Verständnis von epochalen Transformationen überhaupt genutzt werden kann. Blickt man aus dieser Deutungsperspektive auf die europäische Geschichte, so findet Habermas, lässt sie sich als eine charakteristische Folge konflikthafter Öffnung und Schließung von Horizonten gesellschaftlicher Selbstverständnisse lesen: „Die europäische Entwicklung ist seit dem ausgehenden Mittelalter stärker als andere Kulturen durch Spaltungen, Differenzen und Spannungen charakterisiert (...) Diese scharfen, oft tödlich zugespitzten Konflikte sind – in den glücklicheren Momenten – auch ein Stachel zur Dezentrierung der jeweils eigenen Perspektiven gewesen, ein Antrieb zur Reflexion auf und zur Distanzierung von Voreingenommenheiten, ein Motiv zur Überwindung des Partikularismus, zum Erlernen toleranter Umgangsformen und zur Institutionalisierung von Auseinandersetzungen. Diese Erfahrungen mit gelungenen Formen der sozialen Integration haben das normative Selbstverständnis der europäischen Moderne geprägt, einen egalitären Universalismus, der uns – den Söhnen,

Töchtern und Enkeln eines barbarischen Nationalismus – den Übergang zu den anspruchsvollen Anerkennungsverhältnissen einer postnationalen Demokratie erleichtern kann“ (Habermas 1998: 155f.).

Die Auflösung herkömmlicher Horizonte – z.B. der christlichen Weltdeutung als Schöpfung – über eine – wenn auch konfliktreich und schmerzhaft erlittene – Dezentrierung der Perspektive führt dabei jeweils zum Aufbau eines neuen und um neue Formen sozialer Verständigung erweiterten Horizonts. Das Gelingen von Transformationen, so lässt sich daraus folgern, hängt von einer eigentümlichen gesellschaftlichen Lernleistung ab. Nur wenn die mächtigen Dezentrierungen der Perspektive, die die herkömmlichen Selbstverständigungshorizonte aufsprengen, zum Aufbau eines neuen und um neue Formen sozialer Verständigung erweiterten Horizonts führen, lassen sich historische Übergänge bewältigen, ohne in Katastrophen wie die des Faschismus zu münden. Die Leistungen der Interpretationsidee „Öffnung/Schließung gesellschaftlicher Horizonte in Transformationsperioden“, wie Habermas sie von Polanyi übernommen und auf die europäische Geschichte angewendet hat, lässt sich – damit möchte ich den Gedankengang abschließen – schematisch so verdeutlichen:

#### 4. Nach dem Blick in den Abgrund: Die Krise als Lerngelegenheit?

Jeder Blick auf das gegenwärtige Europa zeigt, dass regressive Schließungen als Antwort auf die Transformationskrisen hohe Attraktivität haben. Auf dieses gefährvolle Feld, auf dem sich besondere Herausforderungen der politischen Bildung zeigen, will ich hier nur hinweisen – darüber angemessen zu reden, würde einen eigenen Vortrag erfordern. Es sind aber nicht nur jene völkisch-identitären Angebote von rechts außen, durch die das normative Gefüge der Demokratie, die Legitimität gesellschaftlicher Selbststeuerung, erschüttert werden. Die Legitimität gesellschaftlicher Selbststeuerung wird – in der Tiefenwirkung womöglich noch stärker – auch durch die normativ gewendeten und dadurch radikalisierten Axiome neoklassischer Ökonomie in Frage gestellt. Es gebe keine Gesellschaft, sondern nur Individuen, pflegte M. Thatcher bekanntlich zu sagen, und der Ökonomie-Nobelpreisträger Gary S. Becker propagierte allen Ernstes einen „ökonomischen Imperialismus“ (Pies/Leschke 1998), der nun berufen sei, die Leitung aller Dinge in die Hand zu nehmen. Was einem soziologisch aufgeklärten Bewusstsein als Naivität oder maßlose Selbstüberschätzung erscheinen musste, setzte sich, frei von jedem selbst-

Die Dezentrierung der Perspektiven und gesellschaftliches Lernen in der europäischen Geschichte

Horizont der Lebenswelt	Herausforderung	Erweiterung des Horizonts
Feudal-agrarisch dörflich	Stadt	neue Bürger- und Berufsrollen
christliche Glaubenseinheit	Reformation	öffentliche religiöse Kontroversen, Toleranz
Weltdeutung durch Glauben	Naturwissenschaften	Weltdeutung durch Wissen/Denken
kleinräumige Einheiten	Nationalstaat	Akzeptanz unterschiedlicher Herkünfte
paternalistische Sozialbeziehungen	soziale Konflikte, Klassenkämpfe	Akzeptanz/Austragung von Interessen- und Normkonflikten
nationalstaatliche Zugehörigkeit	EU-Binnen(arbeits-)markt; EU-Zugehörigkeit, Globalisierung	soziale Solidarität & demokratische Willensbildung als übernationale Erfahrung egalitärer Universalismus
Lern-/Erweiterungsleistung im Prozess der Öffnung und Schließung von Lebenswelten		Dezentrierung der jeweiligen Perspektiven

kritischen Zweifel, durch und leitete die Unterordnung aller gesellschaftlichen Tätigkeiten unter ökonomische Messzahlen an. Wie fiktiv, zurechtgebogen oder an den Haaren herbeigezogen solche Messzahlen auch sein mochten, so war ihre Wirkung doch durchschlagend: Nur was in marktförmiger Vergleichbarkeit, in wie auch immer fiktiver Wertform, ausgedrückt werden kann, hat Anspruch auf Wahrnehmung und Geltung. Diese Zugangskontrolle modelliert die soziale Welt nach den trivialen Axiomen des methodologischen Individualismus, der sich für die einzig überhaupt mögliche Form von Rationalität hält und alles andere selbstgewiss und kopfschüttelnd als defizient und irrig ausschließt.

Solche Selbstgewissheit ist nach dem „Blick in den Abgrund“ der Krise (so der deutsche Finanzminister Steinbrück 2008) zunächst zusammengebrochen. Nach einigen Monaten der sprachlosen Schockstarre unter den ÖkonomInnen durften 2009 selbst die heiligsten Lehrsätze der neoliberalen Religion auf den Prüfstand, und die Krise schien selbst von hartgesotenen NeoklassikerInnen als eine Lerngelegenheit betrachtet zu werden. Der *Markt und seine „Selbstteilungskräfte“*, seine unübertreffliche *Effizienz* als *perfektes System der Informationsverarbeitung* im ständigen Spiel von Angebot und Nachfrage, die damit begründete *Freiheit des Marktes* von politischer Regulierung, die Modellierung einer auf *individuelle Nutzenmaximierung* fokussierten Rationalität der MarktteilnehmerInnen und der *Glaube an eine „unsichtbare Hand“*, die die individuelle Nutzenverfolgung hinter dem Rücken der AkteurInnen zum Gemeinwohl fügt: all diese Elemente der kapitalistischen Meistererzählung seit fast drei Jahrhunderten durften hinterfragt werden. Wenn vom „Elend der Ökonomen“ (Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 4.10. 09) und ihrer Wissenschaft die Rede war, wenn Joseph Stiglitz vom „großen Irrtum des Adam Smith“ und der Legende von der „unsichtbaren Hand“ schrieb (Süddeutsche Zeitung, 31.12.09), wenn der „Spiegel“ titelte: „Warum der Kapitalismus nicht aus seinen Fehlern lernen kann“ (11.5.09), wenn Hans Werner Sinn unter dem Titel „Das System war faul“ mit Sarah Wagenknecht über „die richtige Antwort auf die Krise“ debattierte (Die Zeit, 25.6.09), so belegen schon diese wenigen Beispiele, dass Krisenerklärungen auch aus der Perspektive des ökonomischen „Mainstreams“ an einer

kritischen Revision grundlegender Denkansätze der Ökonomie nicht vorbei gehen konnten.

Die Erschütterung durch die Krise schien den Blick für die Einsicht geöffnet zu haben, die Douglas C. North, Nobelpreisträger der Ökonomie, einst aus der kritischen Analyse der Wirtschaftsgeschichte gewonnen hatte: „Eine neoklassische Welt wäre wahrhaft eine Art Freistilringen; keine Gesellschaft könnte in ihr überleben“ (North, 1988, S.12). In der Tat: Aus dem neoklassischen Denkansatz der Ökonomie ist die gesellschaftliche Welt weder normativ zu konstruieren noch zu erklären. Dazu bedarf es eines Denkens, welches sich der Heiligsprechung individueller Nutzenmaximierung als Basisregel der Vergesellschaftung widersetzt und Gesellschaft stattdessen auf die soziale Produktivität wechselseitiger Anerkennung gründen will. Das spektakuläre Scheitern der Ökonomie als Leittheorie der modernen, globalisierten Welt gab daher wieder den Blick frei für die Leistungen jener Gesellschaftstheorien, die Gesellschaftlichkeit aus von vornherein kommunikativ gemeinten, sozial gerichteten individuellen Handlungen hervorgehen lassen, weil Individuation und Vergesellschaftung eben gleichursprünglich, d.h. ohne einander gar nicht zu haben sind. Es ist der von diesen Gesellschaftstheorien ausgehende bildungstheoretische Impuls einer Mündigkeit, die zugleich die aller anderen ist, der eine politische Bildung begründet, die zur Teilhabe an der Selbststeuerung der Gesellschaft in der Demokratie führen will (näher Steffens 2007). An dieser durch die Krise bewirkten Öffnung des Horizonts festzuhalten, ist für die politische Bildung umso wichtiger, als die selbstkritischen Impulse der Ökonomie mittlerweile neutralisiert erscheinen. Denn die interessierte Verwandlung der Weltfinanzkrise in eine Staatsschuldenkrise der Eurozone hat seit 2010 nach und nach die alte Deutungshoheit und Herrschaftsordnung wieder hergestellt. Drei Jahre lang wurde die Krise von Staatsfinanzen und Währungen als ein öffentliches Lehrstück aufgeführt, welches dem Grundsatz wieder unumstrittene Geltung verschaffen soll, dass die Finanzmärkte die letzte Instanz der Bewertung *aller* Dinge bilden, auch des staatlichen Handelns und der politischen Gestaltung. In Europa hat – unter dem Druck insbesondere der deutschen Bundesregierung – die politische Bearbeitung der marktradikal herbeigeführten Krise gerade zur

Verschärfung des marktradikalen Szenarios geführt (näher dazu nun Steffens 2014). Die durchgesetzten Maßnahmen liegen – für jedermann sichtbar – alle in der Linie eines demokratieentlasteten „Durchregierens“ von den ohnehin bestehenden demokratiefreien Durchgriffsrechten der Kommission über Fiskalpakt und Schuldenbremse, von Schäubles Plan eines europäischen Finanzministers mit Weisungsrechten gegenüber den Nationalstaaten noch zu schweigen.

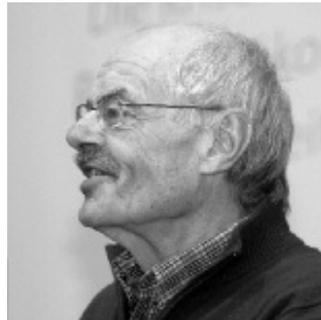
## 5. Krise und politisch-ökonomische Bildung

Wer gesellschaftliche Verhältnisse analysiert, öffnet und beschreibt damit immer auch Lernwege – sei es diskursiven gesellschaftlichen Lernens oder in Form von Unterricht. In Zeiten der Krise springt das mehr noch als sonst ins Auge – nicht nur, weil es um mehr geht als sonst, sondern auch, weil das, was als Krise erlebt wird, besondere, blicköffnende Lernanstöße bietet. Der Begriff der Krise hat schon von den eingespielten Konnotationen – auch seines alltags-sprachlichen Gebrauchs – her eine ganze Reihe von Bedeutungsdimensionen, die auf geradezu existenzielle Formen gesellschaftlichen, politischen Lernens verweisen und Übertragungen in die didaktische Reflexion nahe legen: so den Zusammenstoß von Objektivem und Subjektivem, die Erfahrung von der Macht der hergebrachten Verhältnisse und Regeln und der Möglichkeit ihres langsamen, aber unaufhalt-samen oder ihres plötzlichen Zusammenbruchs, des Ausgeliefertseins und des doch Durchschauen- und Beherrschen -Wollens, also die Erfahrung, dass es nichts als das kritische Vermögen ihrer Vernunft ist, worauf Menschen sich zur Regelung ihrer Verhältnisse letztlich verlassen können. Oder – etwas patheti-scher – die Erfahrung, dass der Mensch sich gegen überwältigende Verhältnisse stellen und sie zum Besseren wenden könne. Krise bringt Zukunft als die eigentliche Dimension gesellschaftlicher Entschei-dungen ganz deutlich zum Vorschein. In ihr gewinnt die allgemeine Frage nach der gesellschaftlichen Zu-kunft aktuelle, persönliche, konkrete und alltägliche Dimensionen. Was wird? Wie geht es weiter? Das sind die drängendsten Fragen. Daher erzwingt die Krise, weil Ursachenforschung zu ihrer Bewältigung uner-lässiglich ist, die Reflexion über den Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft. Sie erweist

historisches Bewusstsein als unerlässlich für die Durchdringung menschlicher Verhältnisse.

Ob eine so allgemeine, tiefgehende Krise, wie sie gegenwärtig zu konstatieren ist, solche Lernwirkun-gen entfalten kann, ist freilich offen. Dies hängt nicht nur von der kritischen Reichweite diskursiver Strukturen der Öffentlichkeit ab, ihrer Fähigkeit, Verhältnisse transparent zu machen und Triftiges zu erörtern, sondern auch davon, dass die professionell Lehrenden ihre Aufgabe zu verstehen und reflektieren gelernt haben. Für diese Herausforderung politischer und ökonomischer Bildung lassen sich abschließend und zusammenfassend einige Folgerungen aus der hier vorgetragenen Argumentation herleiten:

- ▶ Unverzichtbar ist eine **Idee unverkürzter Mündigkeit**, die individuelle *und* gesellschaftliche Autonomie meint sowie
- ▶ eine darin gründende **politikökonomische Urteils-fähigkeit**, die Ökonomie als Feld gesellschaftlicher, mithin politischer Gestaltung begreifen kann.
- ▶ **Kenntnisse ökonomischer Funktionsweisen** sind wichtig, aber kein Selbstzweck.
- ▶ Selbstzwecksetzungen, Behauptungen von Alternativlosigkeiten und Sachzwängen können Gegenstand von **Kritik** sein, aber nicht Leitlinien von Bildung.
- ▶ Die **Basisannahmen der neoklassischen Ökonomie** können aus sich heraus keine Bildungs-ziele, allenfalls instrumentelle Wissensziele hervorbringen.
- ▶ Politische Bildung kann nur **eine an der Welt**, am Gegenstandsfeld der Politik **interessierte Bildung** sein.
- ▶ Politische Bildung muss ihre Aufgaben an und **in einer Welt globaler Krisen und Umbrüche** bestimmen und
- ▶ den **Gefahren regressiver**, auf ethnozentrische Gesellschaftsbilder gerichteter **Krisendeutungen** entgegen arbeiten.



**Prof. Dr. Gerd Steffens**

lehrte bis 2007 politische Bildung und ihre Didaktik an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaftswissenschaftliche Voraussetzungen politischer Bildung; Politische Ökonomie und politische Bildung.

Er ist Mitherausgeber des „Jahrbuchs für Pädagogik“ (Peter-Lang-Verlag); Zahlreiche Veröffentlichungen zu politischer Bildung und Didaktik politischer Bildung, u. a. „Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung“ (Hrsg), Münster 2007; „Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung (Hrsg mit Benedikt Widmaier)“, Schwalbach 2010.

## LITERATUR

---

**Altwater, Elmar (2005):** Das Ende des Kapitalismus, wie wir ihn kennen. Münster.

**Habermas, Jürgen (1998):** Die postnationale Konstellation. Frankfurt.

**Ingo Pies /Martin Leschke (Hrsg.) (1998):** Gary Beckers ökonomischer Imperialismus. Tübingen.

**Polanyi, Karl (1978):** The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. (1944). Frankfurt.

**Steffens, Gerd (2007):** Ist der homo oeconomicus gesellschaftsfähig? Denkansätze der Ökonomie und politische Bildung. In: Gerd Steffens (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Münster . S. 258-274.

**Steffens, Gerd (2014):** „Mutti passt auf unser Geld auf“ – Angela Merkel, die Eurokrise und die Deutschen. In: Jahrbuch für Pädagogik 2013: Krisendiskurse. Frankfurt 2014. S. 279-291.

**Streeck, Wolfgang (2013):** Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. Frankfurt.

**Vogl, Joseph (2010):** Das Gespenst des Kapitals. Zürich.

# Berichte aus den Arbeitsgruppen

## AG 1 | Ist der Homo Oeconomicus gesellschaftsfähig?

Welche bildungstheoretische und didaktische Botschaft vermittelt die Vormachtstellung des Ökonomischen? Wie prägen die vorherrschenden Denkansätze der Ökonomie Welt- und Selbstwahrnehmung, welche Alternativen könnte es geben? Warum ist die Frage nach den Denkansätzen so fundamental für Grundmuster sozialer Beziehung und Bildung?

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

### INPUTS

#### Dr. Gerd Steffens

(Univ. Kassel, em. Prof. f. politische Bildung)

#### Dr. Georg Tafner

(Religionswissenschaftler; Wirtschaftspädagoge an der Univ. Graz)

Moderation: Dr. Helmuth Hartmeyer

(Austrian Development Agency)

Die Frage nach der Gesellschaftsfähigkeit des *Homo Oeconomicus* ist eine rhetorische. Mit diesem Eingangstatement machte Georg Tafner von der Universität Graz gleich zu Beginn seines Impulsvortrages jegliche Hoffnung zunichte, die Ökonomisierung aller Lebensbereiche sei sozial verträglich gestaltbar. Stattdessen versuchte er, aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive den grundlegenden Kategorienfehler hinter derlei irrigen Annahmen aufzuzeigen.

### Ökonomik versus Ökonomie

Dazu stellte er die Ökonomik als Modell einer reinen ökonomischen Vernunft der Ökonomie als wirtschaftliches Tun gegenüber, das in konkrete Lebenswelten eingebettet sei. Die Gleichsetzung beider befördere die Vormachtstellung des Ökonomischen in der Gesellschaft. Wenn Modell und Wirklichkeit verschwimmen, erscheint ersteres als „natürliche“ Grundlage des Denkens und Handelns und wird so alternativlos und unangreifbar für jegliche Kritik. Daher gelte es, diese unterschiedlichen Ebenen zu entwirren, um die Ökonomik und ihren Geltungsanspruch wieder dahin zu verweisen, wo sie hingehören: in die Welt der wissenschaftlichen Theorien.

Der *Homo Oeconomicus* stellt einen Idealtypus des rein von Selbstinteresse geleiteten Handelns dar. Dem wirtschaftlichen Tun „in der Welt“ werde solch ein Modell nicht gerecht, da menschliches Handeln immer von Variablen auf unterschiedlichen Ebenen bestimmt sei: Handlungsentscheidungen seien auch im ökonomischen Feld von Gefühls- und Willensimpulsen beeinflusst und vom lebensweltlichen Gefüge der Menschen geprägt. Werde das Modell nicht als solches gekennzeichnet, werde seine angenommene Naturhaftigkeit jedoch alsbald Realität: Die Verkürzung von Rationalität auf Zweckrationalität erlange dann Wirkmächtigkeit im gesellschaftlichen Diskurs. So gelte die Rationalität einer Handlung heute nur mehr dann als glaubhaft begründet, wenn der daraus gezogene Eigenvorteil plausibel gezeigt werden kann.

### Ist eine ökonomistische Gesellschaft möglich?

Tafner plädierte stattdessen für einen erweiterten Begriff des Selbstinteresses, der die eigene Abhängigkeit vom sozialen Funktionieren mitberücksichtigt. Der *Homo Oeconomicus* sei in einer Gesellschaft voller *Homines Oeconomici* nicht überlebensfähig, er könne nur in einem Sozialzusammenhang existieren, in dem andere nicht zweckrational geleitete Spielregeln einhalten. Menschliche Praxis folgt auch in einer funktional differenzierten Gesellschaft bestimmten Werten. Emotionen, Traditionen oder Normen spielen daher auch für das scheinbar rein zweckrationale ökonomische Handeln eine Rolle.

Gerd Steffens von der Universität Kassel schloss sich Tafners Befund an: Die neoklassische Handlungslogik, die ohne Berücksichtigung sozialer Strukturen nur Eigeninteressen als handlungsleitenden Rahmen für die individuellen AkteurInnen gelten lässt, könne nicht universal werden, andernfalls würden die gesellschaftlichen Kosten der Regeldurchsetzung unendlich hoch.

Steffens betonte, dass die neoliberale Revolution bereits eine neue Denkungsart hervorgebracht habe.



Foto: AGI

Die Rede vom *Homo Oeconomicus* als bloßes Modell könne auch als Beschwichtigungsstrategie dienen. Dagegen bezeichnete er den Vorrang der aus neoklassischen Perspektiven abgeleiteten Handlungsanweisungen als „ökonomischen Imperialismus“, der die soziale Welt nach Grundsätzen des methodologischen Individualismus modelliere.

### Warum geben wir Trinkgeld?

Das Modell *Homo Oeconomicus* ist tatsächlich Wirklichkeit geworden. Anschaulich machte dies das kuriose Beispiel einer „Studie“, die die Frankfurter Allgemeine in der Reihe „Denkfehler, die Geld kosten“ veröffentlichte: Ein Forscherteam hatte die Praxis des Trinkgeld-Gebens in Fällen untersucht, in denen ein wiederholter Kontakt mit derselben Bedienung ausgeschlossen werden konnte. Da das Kalkül auf die zukünftige Freundlichkeit ebendieser Bedienung als Begründung wegfiel, lautete die wissenschaftliche Begründung, es handle sich um eine quasi genetisch gewordene Fehlsteuerung aus Zeiten, in denen Menschen noch in sozialen Nahverhältnissen gelebt hätten. So werden anthropologische Konstanten konstruiert, die Begründungen wie Freundlichkeit oder Anerkennung nicht gelten lassen.

### Ein Plädoyer wider die Alternativlosigkeit

Globales Lernen als Bildungsprogramm könne die neoklassische Deutungsmacht nur durch die Sichtbarmachung gesellschaftstheoretischer Gegenentwürfe brechen, so die Referenten. Beispielsweise

müssten Grundannahmen der neoklassischen Handlungslogik auf ihren historischen Ursprung geprüft und hinterfragt werden. Neben dem vom Philosophen Thomas Hobbes formulierten Menschenbild „*homo homini lupus*“ (der Mensch ist dem Menschen ein Wolf) gebe es schließlich auch andere Vorstellungen von Gesellschaftlichkeit.

Die angeregten bis hitzigen Diskussionen in der Gruppe sorgten für Dynamisierung und Abrundung der Inputs beider Referenten. Vom Problem der „gesellschaftlichen Schwarzfahrer“ bis hin zur Privatisierung von Normativität im Konzept der *Corporate Social Responsibility* wurden vielfältige soziale Realitäten unter die Lupe genommen und kritisiert. Dabei zeigte sich die Schwierigkeit, die erfolgreiche Durchsetzung einer primär ökonomistischen Denkungsart im gesellschaftlichen Diskurs wieder „abzuschütteln“. Denn, so der resignative Tenor, ein Aussteigen aus der Diktatur der Zweckrationalität sei schwer vorstellbar in einer Gesellschaft, in der nach wie vor denen Erfolg beschieden sei, die „andere übers Ohr hauen“. Doch ein Handeln als erfolgreich zu bezeichnen, das auf der Schädigung anderer beruht, beweist im Grunde, wie tief das ökonomistische Denken in soziokulturellen Wertmustern verankert ist. Gleichzeitig bestätigte gerade das die Notwendigkeit, „anders denken zu lernen“, um aus einer neuen Position heraus Alternativen zu entwickeln, die nicht sichtbar werden können, solange das Denken noch vom Grauschleier der ökonomistisch-zweckrationalen Verwertungslogik verhängt ist.

Bericht von **Bernadette Goldberger**

## AG 2 | Ökonomie unterrichten Multiperspektivisch und differenziert

*Welches Verständnis von Ökonomie prägt den Unterricht? Qualitätsvolle ökonomische Bildung soll auf wissenschaftlichem und weltanschaulichem Pluralismus basieren, unterschiedliche Denkmodelle darstellen und Kontroversen reflektieren sowie alternative Entwicklungswege diskutieren. Die AG fragt nach Möglichkeiten für multiperspektivischen Ökonomie-Unterricht und verweist dabei auch auf ein erweitertes Verständnis von Ökonomie, das meist ausgeblendete Bereiche (z. B. die Care-Ökonomie) sichtbar macht und die Rolle von Frauen als ökonomische Akteurinnen berücksichtigt.*

### INPUTS

**Dr. Johannes Jäger** (Fachhochschule des BFI Wien, Lektor an der Universität Wien)

**Mag.<sup>a</sup> Barbara Schöllenger** (Verein Joan Robinson zur Förderung frauengerechter Verteilung ökonomischen Wissens)

### Ein breiter und komplexer Ökonomiebegriff

Die inhaltliche Auseinandersetzung der AG 2 begann mit einer ersten Diskussionsrunde in Kleingruppen. Die Leitfrage bezog sich auf das Verständnis von Ökonomie, das den Unterricht dominiere. Nach einem kurzen Austausch in den Kleingruppen stellten die TeilnehmerInnen kurz sich selbst sowie die Ergebnisse ihrer Diskussionen vor. Diese waren zum Teil sehr spezifisch, individuell und von unterschiedlichen Perspektiven aber auch Verständnissen geprägt. Das brachte Johannes Jäger dazu, sein Konzept kurzfristig zu ändern. Sein wichtigstes Anliegen wurde folglich die Definition des Wirtschaftsbegriffs. Er wollte diesen klar vom individuellen Verständnis abgrenzen. Nach Jäger existiere ein breiter Ökonomiebegriff, der stark durch die Komplexität und die Zusammenhänge unserer Welt beeinflusst sei. Diese Komplexität führe dazu, dass es unterschiedliche Blickwinkel und Zugänge zur Wirtschaftsthematik gibt. Drei Zugänge nannte Jäger: die Neoklassik, den Keynesianismus und die (kritische) Politische Ökonomie.

### Ökonomie und Bildung

Die Neoklassik (Neoliberalismus) geht davon aus, dass Marktwirtschaft natürlich sei und die Verfolgung des Eigeninteresses in einer Gesellschaft für alle zum Besten führe. Staatliche Steuerung sei kaum notwendig. Damit unterscheidet sich dieser Zugang vom Keynesianismus der meint, dass der Staat eine wichtige Rolle spiele, insbesondere um etwa Krisen oder Arbeitslosigkeit zu bekämpfen. Die (kritische) Politische Ökonomie rückte in den Vordergrund von Jägers Erklärungen, da sie in ökonomischen Diskursen bis jetzt weniger Einzug gefunden habe. Sie sehe die Wirtschaft als eine gesellschaftliche Art und Weise, die Natur zu transformieren und dabei materielle Waren und Dienstleistungen zu produzieren. Dabei schaue sie auf gesellschaftliche Klassen(-verhältnisse). Die Politische Ökonomie unterteile unsere Gesellschaft grob in zwei Klassen: KapitalistInnen, die im Besitz der Produktionsmittel stehen und ArbeiterInnen, die ihre Arbeitskraft verkaufen müssen.

Welche Interessen stehen nun hinter dem dominanten neoklassischen (neoliberalen) Wirtschaftsverständnis und wie prägen sie Bildung? Ziel eines Bildungssystems im Kapitalismus sei es, eine möglichst verwertbare Ausbildung zu schaffen. Vereinfacht gesagt, werde in die Bildung investiert, um später wieder Gewinne erzielen zu können und nicht um gesellschaftliche Positionen zu hinterfragen. Die Frage nach Hierarchie und Macht sowie nach den Möglichkeiten beispielsweise durch Umverteilung mehr Gleichheit unter den Menschen zu erzielen, sind hingegen zentrale Aspekte der Politischen Ökonomie. Eine Möglichkeit für die Arbeiterklasse ungleiche Machtstrukturen zu verändern, sieht Jäger in der Organisation und Vernetzung. Dadurch könne auch etwas auf der Makroebene bewegt werden. Um Veränderungen zu fördern, müssen auch immer politische Prozesse mit einbezogen und somit aktiv vorangetrieben werden.



Foto: AG2

### Das 5-Sektoren Modell

Nach der Kaffeepause übernahm Barbara Schöllenger das Wort und stellte das von Luise Gubitzer entwickelte 5-Sektoren Modell der Gesamtwirtschaft aus der feministischen Theorie vor. Dabei handle es sich um ein künstliches Raster, das auf die Wirtschaft aufgelegt werden kann, um diese zu analysieren. Die Ökonomin Luise Gubitzer plädiert für einen erweiterten Wirtschaftsbegriff, der auch die Leistungen von Frauen sowie die ökonomische Bedeutung von Haushalt und Versorgungsarbeit (Care-Ökonomie) sichtbar macht. Die Gesamtwirtschaft wird in fünf Sektoren eingeteilt: For-Profit-Sektor, Öffentlicher Sektor, Non-Profit-Sektor, Haushaltssektor und Illegaler Sektor. Der For-Profit-Sektor ist der auf Gewinn und Gewinnmaximierung ausgerichtete Wirtschaftsbereich, in dem den Märkten absolute Macht zugeschrieben wird. Der Öffentliche Sektor – der Staat – hat die Aufgabe, für Verteilung und Zugang zu öffentlichen Gütern zu sorgen und damit zur Stabilisierung der Gesellschaft beizutragen. Der Non-Profit-Sektor stellt Güter und Dienstleistungen zur Verfügung, Gewinne werden wieder in den jeweiligen Organisationszweck investiert. Dieser Sektor basiere auf politisch-ethischen Wertrationalitäten. Der Haushaltssektor soll nach dem 5-Sektoren Modell verstärkt in das Zentrum wirtschaftlicher Analysen rücken. Im Haushaltssektor gehe es nicht um Gewinnmaximierung, sondern darum, alle bestmöglich zu versorgen, so Schöllenger. Unüblich ist die Einbeziehung des

Illegalen-kriminellen Sektors, die übliche Bezeichnung „informelle Wirtschaft“ sei laut Gubitzer analytisch unscharf. Illegal und kriminell sind juristische Begriffe und verweisen auf Gesetzesübertretungen. Der Sektor umfasst Erwerbsformen, für die gesetzliche Vorschriften bestehen, die nicht eingehalten werden sowie verbotene Wirtschaftstätigkeiten und Erwerbsformen (z. B. Drogenhandel, Schutzgelderpressung, Geldwäsche u.a.)

### Herausforderungen an die Wirtschaft

Zum Schluss wurde in Kleingruppen diskutiert, in welchen Sektoren die Teilnehmenden selbst tätig sind. Es zeigte sich, dass eine Herausforderung, die dieses Modell mit sich bringt, die Änderung der Wertigkeit von unterschiedlichen Tätigkeiten sei. Einige waren sich die TeilnehmerInnen, dass alternative Modelle der Ökonomie stärker in Diskussion kommen und ökonomische Kontroversen reflektiert werden müssen, um bisher ausgeblendete ökonomische Bereiche und AkteurInnen berücksichtigen zu können.

Bericht von **Katharina Prüfert**

## AG 3 | Dilemmata diskutieren – Werturteile bilden

*Die Entwicklung von Urteils- und Handlungskompetenz der SchülerInnen erfordert Sachwissen und Möglichkeiten zur multiperspektivischen und kritischen inhaltlichen Auseinandersetzung. Das innovative Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education) stellt die Diskussion von Dilemmata in den Mittelpunkt von Lernprozessen und unterstützt so die Entwicklung von Werturteilskompetenz. Die AG bietet einen praxisorientierten Einblick und zeigt Möglichkeiten für politisch-ökonomische Bildung und Globales Lernen.*

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

### INPUTS

**Mag.<sup>a</sup> Barbara Mayerhofer** (Univ. Salzburg, Fachdidaktik für Geographie- und Wirtschaftskunde; Lehrerin am BORG Nonntal)

Moderation: Dr. Franz Halbartschlager  
(Südwind Agentur, Strategiegruppe Globales Lernen)

### Werte als Basis Globalen Lernens

Politisches und ökonomisches Lernen will Urteilsfähigkeit über politisch-ökonomische Prozesse und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft fördern. Im Anschluss an den Hauptvortrag, der Krisen als eine Gelegenheit zum Lernen und Hinterfragen des Systems darstellte, wurden in der Arbeitsgruppe praktische Zugänge zu solchen Lernprozessen diskutiert. Die Infragestellung eigener Moralvorstellungen spiele eine wichtige Rolle im Beurteilen politischökonomischer Prozesse, so Barbara Mayerhofer. Die Fähigkeit Werturteile zu argumentieren, vor allem aber kritisch zu hinterfragen, stand deshalb im Mittelpunkt der Arbeitsgruppe, die sich mit der Methode Values and Knowledge Education (VaKE) befasste. Das Unterrichtsmodell VaKE setzt sich zum Ziel sowohl Wissen als auch eine Steigerung der Werturteilskompetenz zu vermitteln und kann damit das facettenreiche methodische Spektrum Globalen Lernens bereichern.

### Werturteile argumentieren, Wissen erwerben

Mit VaKE stellte Barbara Mayerhofer, Fachdidaktikerin für Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Salzburg, ein innovatives Unterrichtsmodell vor, bei dem eine Moral- und Dilemmadiskussion die Basis für einen konstruktivistischen Lernprozess darstellt. Eine Dilemmageschichte, in der zwei moralische Prinzipien miteinander in Konflikt geraten, bietet den Ausgangspunkt sowohl für die Vermittlung von Wissen als auch für das Bilden und Begründen eigener Werturteile sowie den Austausch darüber. In verschiedenen Phasen üben SchülerInnen zuerst einzeln und anschließend in Gruppen den Prozess der Werturteilsbildung. Eine zentrale Stellung nehme dabei die Argumentation ein, erklärte Mayerhofer. Priorität habe nicht, wie die SchülerInnen entscheiden, sondern auf welcher Wissens- und Argumentationsbasis sie dies tun. Fehlendes Wissen könne durch Phasen der Informationssuche ergänzt werden und auch Perspektivenwechsel seien Teil der Aufgabe. Die Auseinandersetzung mit dem Dilemma an sich und den Meinungen anderer biete die Gelegenheit zur Reflexion und Meinungsbildung in einem spezifischen Bereich, vermittele aber gleichzeitig, wie der Prozess auf andere Lebensbereiche übertragen werden kann. Wichtig sei: „JedeR darf meinen was er/sie will, aber er/sie muss es begründen können.“ Daher bestehe der Abschluss auch nicht in einem gemeinsamen Votum, sondern in der Darstellung der gesammelten Informationen und aller Begründungen von Werturteilen.

### Lebensnahe Inhalte und globale Zusammenhänge

Ziel des Unterrichtsmodells sei es, Lernen mit einem Zuwachs an moralischer Urteilsfähigkeit zu verbinden. Somit schaffe das Modell Freiraum und Anstoß für die Konstruktion von Wissen, wobei SchülerInnen



Foto: AG3

gleichzeitig die ständige Reflexion eigener Werturteile erlernen: „Passen meine Werte zu meinem Lebensstil?“ Der Wissenserwerb der SchülerInnen sei eine individuelle Konsequenz der jeweiligen Werturteilsbegründungen, kein standardisiertes Wissen, betonte Mayerhofer. Verdeutlicht wurden die vielfältigen Möglichkeiten der VaKE-Methode, als sich die TeilnehmerInnen der AG selbst an einem Dilemma versuchten.

Globales Lernen soll einerseits Interesse an der Welt wecken, andererseits ist es wichtig, Situationen oder Dilemmata mit den SchülerInnen anhand von bekannten und lebensnahen Inhalten zu gestalten. VaKE berücksichtigt dies: Die Entscheidung über das Dilemma wird auf individueller Ebene getroffen und appelliert damit an die Empathie der einzelnen Person. Die darauf folgende Generalisierung der Werturteile und Argumente in der letzten Phase platziert das Dilemma wieder im globalen Kontext und strebt danach, gesamtgesellschaftliche Lösungsansätze zu erarbeiten.

### Über den eigenen Tellerrand hinaus

Für das Erfassen von globalen Zusammenhängen fehlt uns oft das Wissen, um gut informierte Entscheidungen treffen zu können. Das wirkt sich auch auf die Bildung von individuellen Werturteilen aus. Die von

Gerd Steffens im Hauptvortrag angesprochene Systemkrise, in der eine kritische Reflexion des Systems zulässig ist und die zum Lernen einlädt, bedarf Methoden, die uns bei der Entscheidungsfindung behilflich sind. In einer Welt in der zunehmend Begriffe aus der Wirtschaft wie Effizienz und Messbarkeit auf die Schule übertragen werden, verspüren LehrerInnen und SchülerInnen vermehrten Druck und verringerte Freiheit zur individuellen Entfaltung. VaKE biete zum einen die Möglichkeit für Freiheit und Entfaltung im Lernprozess, zum anderen sei es ein Modell für Globales Lernen, das die Ebene der Selbstreflexion aufgreife und mit globalen Zusammenhängen verbinde, so Mayerhofer abschließend. Scheinbar Selbstverständliches zu hinterfragen, sei für politische Partizipation und besonders während einer Krise unabdingbar; eigene Werturteile zu reflektieren ebenfalls. Der Lernprozess, der mit VaKE durchlaufen wird, biete hierfür ein Werkzeug, das uns ermöglicht, der Ökonomisierung unserer (Gedanken)Welt kritisch gegenüberzutreten, ist Mayerhofer überzeugt.

Bericht von Katharina Steinhart

## AG 4 | Wem gehört die Natur? Philosophieren mit Kindern

*Wie wollen wir leben? Was brauche ich zum Leben? Wie viel ist genug? Wem gehört die Natur? Kinder können zum gemeinsamen Nachdenken über solche Fragen angeregt werden – über Mensch und Natur, über Verteilung, Ressourcen(knappheit), Konsum oder auch darüber, wie sie gerne leben wollen und welche Zukunft sie sich wünschen.*

*Mit Kindern über die Zukunftsfähigkeit unserer Entwicklung philosophieren und dabei auch Fragen politisch-ökonomischer Bildung ansprechen, gelingt schon in der Volksschule. Der Workshop gibt eine Einführung in das Philosophieren mit Kindern. (Volksschule)*

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

### INPUTS

#### **Sinan von Stietencron, M.A.**

(Akademie Kinder philosophieren, München)

**In unserer momentanen Weltgesellschaft** muss Wissen verwertbar sein. Dass in dem Wort „verwertbar“ das Werten, also auch das Urteilen und Einteilen in „richtig“ und „falsch“ enthalten ist, daran denken die meisten Menschen im ersten Moment nicht. Bildung wird heutzutage oft als einseitiger Prozess verstanden: SchülerInnen werden dabei nicht selten in eine eher passive Rolle gedrängt: zuhören, aufnehmen, lernen. Und schließlich Leistung erbringen. Einen ganz anderen Zugang bietet laut Sinan von Stietencron das Philosophieren: „Dabei geht es nicht um Wissensaustausch, sondern um Gedankenaustausch zwischen uns Menschen.“ Philosophieren sei eine gute Methode, um Kinder zum Nachdenken über bestimmte Themen anzuregen und Ideen zu fördern. Einen genau definierten, erwünschten „Endzustand“ gebe es dabei nicht. Das Essentielle an der Sache sei der Prozess – des Fragenstellens, des Überlegens, des Austausches. „Wenn man schließlich mehr Fragen aus dem Raum hinausträgt, als man mitgebracht hat, dann kann man sagen: Das war ein gutes philosophisches Gespräch!“, ist von Stietencron überzeugt.

### **Die Relevanz von Entschleunigung**

Doch um überhaupt zu einem derartigen Fazit zu gelangen, muss das Philosophieren erst einmal beginnen. Die Einstiegsmöglichkeiten seien vielfältig. So könne man ein Gespräch mit Kindern mit Bildern, Gedichten oder Büchern beginnen; je nach Themenbereich und Fragestellung seien unterschiedliche Medien mehr oder weniger gut geeignet. Prinzipiell sei der Fantasie derjenigen, die die Methode anwenden möchten, keine Grenzen gesetzt. Beachtet werden sollte jedoch, dass vor allem jüngere Kinder am besten auf etwas ansprechen, das die Sinne stark stimuliert. Sonst gebe es für das Philosophieren eigentlich nur eine einzige Regel: „Wer den ‚Redestab‘ hat, spricht. Und alle anderen hören zu.“ Dabei können verschiedenste kleine Gegenstände als „Redestab“ fungieren; besonders beliebt seien Bälle. Ein solcher Redestab habe vor allem zwei Funktionen. Einerseits diene er zur Strukturierung des Gesprächs – zu einem Zeitpunkt spricht nur eine Person, und zwar diejenige, die den Stab hat. Andererseits trage er wesentlich zur Entschleunigung des Gedankenaustausches bei, denn das Hin- und Herreichen (beziehungsweise -werfen) biete mehr Zeit zur Informationsaufnahme und -verarbeitung. Neben all der Hektik, der wir in unserem Alltag ständig ausgesetzt sind, sei es wichtig, sich Räume der Entschleunigung zu schaffen. Wie spannend und zugleich entspannend so etwas sein kann, verdeutlichte von Stietencron den WorkshopteilnehmerInnen mit einem recht einfachen Vorgehen, das im Folgenden näher beschrieben werden soll.

### **Einfach „nur“ wahrnehmen**

Außer Bereitschaft braucht es zur Entschleunigung offenbar nicht viel: zum Beispiel einen Beutel und zwei (zunächst „unbekannte“) Gegenstände. Die Aufgabe bestand darin, in den Beutel zu greifen, die sich darin befindlichen Dinge ohne Herausnehmen – also im Beutel – zu befühlen und mit zwei Worten zu beschreiben – nicht zu benennen.



Foto: AG4

Wieso? In unserer Gesellschaft habe sich von Stietencron zufolge der Habitus entwickelt, alles, was uns unterkommt, sofort zu definieren. Das schnelle Betiteln des „Was“ passiere jedoch häufig auf Kosten des „Wie“, indem es uns daran hindere, genauer hinzusehen und nachzuspüren. So würden wir uns meistens nicht fragen, wie etwas aussehe, wie es rieche oder schmecke, wie es sich anfühle oder anhöre. Stattdessen würden wir unmittelbar einen Namen dafür finden wollen („Das ist...“ und nicht „Das schmeckt nach, klingt wie...“ etc.) und uns danach gleich etwas Anderem zuwenden, ohne innezuhalten und bewusst wahrzunehmen. Dabei gehe allerdings eine Qualität verloren, die nicht nur für Kinder sondern auch für Erwachsene sehr bedeutsam sei.

Diese Übung zeigte dreierlei. Erstens stellte sie sich als gar nicht so einfach heraus und offenbarte, dass der Versuch, Dinge immer sofort „beim Namen zu nennen“ fast automatisch passiert. Zweitens zeigte diese Aufgabe etwas sehr Relevantes: Beim Wahrnehmen (und auch beim Philosophieren) gibt es keine „allgemeine Wahrheit“. Alles, was wir als Mitglieder dieser Gruppe sagten, hatte seine Berechtigung und seinen Stellenwert; keine und keiner war im Recht oder Unrecht. Und direkt daraus lässt sich auch drittens ableiten: Philosophieren hat mit Respekt und Wertschätzung zu tun.

### Mut zur Lösungsabstinenz

Selbstverständlich bedarf es eines bestimmten „Grund“- oder „Basiswissens“, um überhaupt ein philosophisches Gespräch führen zu können. Doch wenn die Erfahrung von Stietenrons etwas gezeigt hat, dann vor allem, dass Kinder selbst auf „gute“ Antworten kommen können, wenn man ihnen den Raum, den sie dazu brauchen, gibt. Man müsse Vertrauen in die Kinder haben, ihre Ideen fördern und ihnen die Möglichkeit geben, diese Ideen weiterzuentwickeln und weiterzutragen. „Eigenmotivation ist immer wertvoller als Fremdmotivation!“ Als Pädagoge oder Pädagogin müsse man sich trauen, zu akzeptieren, dass es etwas Anderes als klare Antworten gibt: „Es gibt einfach nicht für alles die eine Lösung.“ Was braucht es nun also zum Philosophieren? Nicht besonders viel. Doch das Wenige, das es braucht, ist unverzichtbar: Respekt vor den Menschen, deren Meinungen, Gefühlen und Gedanken. Offenheit. Bereitschaft.

Mit sehr schönen Worten beschloss von Stietencron den gelungenen Workshop: „Die Welt ist ein Prozess; sie ist nicht statisch. Dinge müssen wachsen. Auch Menschen sind Organismen, die wachsen müssen.“ Geben wir ihnen doch den Raum dazu.

Bericht von **Raphaela Bruckdorfer**

## AG 5 | Soziale Ungleichheiten – ein Thema im Unterricht?

*Vieles trennt SchülerInnen einer Klasse: Bildungsvoraussetzungen und Lernchancen, Migration und Diskriminierungserfahrungen, Beschäftigungsverhältnisse und Einkommen der Eltern, Geschlecht und geschlechtsbedingte Rollenzuschreibungen. Anerkennung und Selbstwert von Kindern und Jugendlichen hängen an all diesen Faktoren. Soziale Ungleichheiten betreffen individuelle Lebenschancen, gleichzeitig resultieren sie aus strukturellen Beschränkungen und stellen gesellschaftliche Probleme dar. Wie gehen LehrerInnen und SchülerInnen mit spürbaren ungleichen Lebenschancen um, die durch Bildung kaum aufgehoben werden? Kann Schule zum Lernfeld für gesellschaftlichen Zusammenhalt werden und können SchülerInnen im Umgang mit sozialen Differenzen Empowerment erfahren?*

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

### INPUTS

**Mag.<sup>a</sup> Erika Tiefenbacher** (Direktorin der NMS 18)

**MMag. Sebastian Howorka** (Projekt Ungleiche Vielfalt)

Moderation: Dr. Gerald Faschingeder (Paulo Freire Zentrum)

**Die Auswirkungen von sozioökonomischen Ungleichheiten** manifestieren sich für die Direktorin der Neuen Mittelschule 18 (früher eine Kooperative Mittelschule) Erika Tiefenbacher und ihr Kollegium vor allem an den Zukunftschancen ihrer SchülerInnen. Thematisiert haben sie das auch in einem transdisziplinären Forschungsprojekt unter dem Titel „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“, kurz „Ungleiche Vielfalt“. Sebastian Howorka hat als ehemaliger Mitarbeiter im Projekt Ungleiche Vielfalt die Frage, wie SchülerInnen der NMS und eines Wiener Gymnasiums mit sozialen Ungleichheiten umgehen, wissenschaftlich aufbereitet.

### Wo verorten Sie sich?

Provokant stieg Howorka in seinen Vortrag ein, in dem er die Teilnehmenden bat, sich selbst zu verorten. Konkret sollten sie ihren Sitz-NachbarInnen mitteilen, wo im gesellschaftlichen Gefüge sie sich selbst sehen. „Und, wie geht es ihnen dabei?“ fragte Howorka eine eher verduzte Gruppe nach zwei Minuten des Austauschs. Für die meisten sei diese Frage unangenehm, meinte der Sozialwissenschaftler. Um ihr aus dem Weg zu gehen, würden wir dazu neigen, uns in sozial homogenen Gruppen zu bewegen. Auch bei den SchülerInnen, die im Projekt Ungleiche Vielfalt mitgearbeitet haben, sei dies der Fall gewesen. So zeigten sich Unterschiede von SchülerInnen des Gymnasiums und der NMS vor allem in der Freizeitgestaltung, wobei die Aktivitäten letzterer durchwegs weniger finanzielle, kulturelle, künstlerische oder kognitive Voraussetzungen erfordern.

Aber auch Gemeinsamkeiten seien offensichtlich: SchülerInnen beider Schultypen tendieren zu einer relativ kleinen Auswahl an Aktivitäten und Orten ihrer Freizeitgestaltung. Dabei nehmen sie Normen und Verhaltensmuster der jeweils eigenen sozialen Gruppe als selbstverständlich an. Abweichungen begegnen sie mit Skepsis. Diese unbewussten Handlungsweisen, die zu einer Abschottung gegenüber anderen sozialen Gruppen führen, bezeichnet der französische Soziologe Pierre Bourdieu als Reproduktionsstrategien. In dieser Situation der wechselseitigen Abgrenzung können ungezwungene Begegnungen und positive Erfahrungen zu einem Austausch verschiedener sozialer Gruppen beitragen und dadurch den Abbau von Vorurteilen fördern. „Die Schule hat als wesentliche sekundäre Sozialisationsinstanz eine einzigartige Möglichkeit, die familiären Reproduktions- und Abschottungstendenzen zu relativieren: Sie kann ganz selbstverständlich – und das ist wohl ein wesentlicher Erfolgsfaktor – Menschen verschiedener Herkunft zusammen bringen“, so Howorka.



Foto: AG5

### Individuelle Chancen versus strukturelle Ungleichheiten

Diese positiven Aspekte unterstrich Erika Tiefenbacher, die die öffentlichen Diskussionen zum Thema Schule als sehr negativ empfindet: „Hören wir doch bitte auf von Defiziten zu sprechen, also darüber, was unsere Kinder alles nicht können, sondern schauen wir uns einmal an, was sie können und fördern wir diese Stärken.“ Dies gelinge in ihrer Schule zum Beispiel durch Mentoring-Projekte, in denen SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch vorweisen, von Studierenden individuell begleitet und unterstützt werden. Die Mehrsprachigkeit, die SchülerInnen mitbringen, sei ein Wert, der genutzt werden müsse und könne. Deshalb fördere sie die Teilnahme an multi-lingualen Sprachwettbewerben, an denen ihre Schule mittlerweile regelmäßig gute Plätze belege. Nicht zuletzt werde dadurch das Selbstbewusstsein der SchülerInnen gestärkt.

Darüber hinaus versucht die NMS 18 aktiv, Netzwerke mit außerschulischen Institutionen zu bilden, indem beispielsweise Berufstage organisiert werden, an denen Menschen aus der Arbeitspraxis in die Schule kommen oder indem die Schule eben an Projekten wie „Ungleiche Vielfalt“ teilnimmt.

Die NMS 18 hat auch Globales Lernen zu einem zentralen Baustein des Schulprofils gemacht. Anhand des Globalen Würfels, eines Grundbausteins des Globalen Lernens, stellte Tiefenbacher vor, wie sie diese Strukturierungsmethode zur Stärkung und Umsetzung von Globalem Lernen im Schulalltag nutzbar macht.

Kann Schule zu einer Stütze des gesellschaftlichen Zusammenhalts werden? Wie können SchülerInnen durch Bildung Empowerment erfahren? Nach den beiden Inputs wurden diese Fragen mit Hilfe der didaktischen Methode des Weltcafés in Kleingruppen reflektiert. Dabei wurden zahlreiche Ideen und Vorschläge, wie in der Schule konstruktiv mit sozialer Ungleichheit umgegangen werden kann, auf Kärtchen gesammelt.

Die abschließende Diskussion zeigte unterschiedliche Positionen bei den TeilnehmerInnen, auf der einen Seite wurde die individuelle Leistung hervorgehoben. „JedeR kann es schaffen, wenn er/sie sich nur bemüht. Das vermittele ich auch meinen SchülerInnen,“ meinte eine Lehrerin. Auf der anderen Seite wurde auf die Chancen-Ungleichheit in der Gesellschaft verwiesen, die nicht allein mit individueller Leistung auszugleichen sei. Die statistisch sehr deutliche strukturelle Chancen-Ungleichheit zum Beispiel auf Grund der ungleichen materiellen Verteilung können wir nicht ignorieren, betonte Howorka. LehrerInnen müssen sich bewusst sein, dass sie auf die strukturellen Rahmenbedingungen nur bedingt Einfluss nehmen können. Auf der Ebene der Schulen sowie auf einer persönlichen Ebene könne allerdings gegengesteuert werden. Konstruktives Handeln im Sinne des Globalen Lernens ist im schulischen Kontext möglich, auch wenn die strukturellen Rahmenbedingungen oft hinderlich sind.

Bericht von **Paul Haller**

## AG 6 | Was ist wertvoll? Philosophieren mit Kindern

*Was ist wertvoll? Was ist ein gutes Leben? Was brauche ich dazu? Wie viel ist genug? Wem gehört die Natur? „Im Mittelpunkt des gemeinsamen Philosophierens steht der Umgang mit Fragen, die Kinder und Jugendliche bewegen und mit Ansichten, die sie äußern.“ Im gemeinsamen Philosophieren können auch wichtige Fragen einer zukunftsfähigen Entwicklung angesprochen werden und damit die Methode auch im Rahmen von politisch-ökonomischer Bildung genutzt werden. Die Akademie „Wir philosophieren“ bringt auch Erfahrung aus dem Jugendbildungsbereich und mit jungen MigrantInnen ein. Der Workshop gibt eine Einführung in das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen.*

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

### INPUTS

**Mag. Thomas Stölner** (Trainer für den Hauptschulbereich; Akademie „Wir philosophieren“, Wien)

**Senad Lacevic, DSA** (Programm-Manager VHS Brigittenau)

Moderation: Mag.<sup>a</sup> Magdalena Emprechtinger (Baobab)

**Die AG bot den TeilnehmerInnen** die Möglichkeit, die Methode des Philosophierens am Anfang des Workshops praktisch auszuprobieren. Wir führten ein philosophisches Gespräch zur Frage: „Was ist ein gelungenes Leben?“

### Was ist Philosophieren?

Bei einem philosophischen Gespräch in der Gruppe können Kinder, Jugendliche oder Erwachsene zu philosophischen Fragen (z.B. Was ist Gerechtigkeit? Was ist Glück? Was ist ein gelungenes Leben? ...) ihre eigene Meinung äußern und in den Dialog mit Gleichaltrigen treten. Es werden dabei sprachliche, soziale und kognitive Kompetenzen (Ausdrucksfähigkeit, Argumentation, Diskussion in der Gruppe, Zuhören ...) angesprochen und selbst bei Kindern/Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen weiterentwickelt. Die hier vermittelte Methode zur philosophischen Gesprächsführung kann in allen Altersgruppen eingesetzt werden, Schwerpunkt liegt aber bei Kindern und Jugendlichen.

### Was ist eine philosophische Frage?

Am Anfang des Philosophierens stehen oft das Staunen, Zweifeln und das daraus hervorgehende sich Wundern und Fragen. Doch nicht jedes Staunen oder gar jede Frage kann philosophisch genannt werden. Wenn ich darüber staune, wie schnell die Zeit einer Unterrichtsstunde heute wieder vergangen ist, ist das alleine noch kein philosophisches Staunen. Ein Thema für die Philosophie kann es dann werden, wenn es eine gewisse Allgemeinheit gewinnt, das heißt, wenn es uns Menschen prinzipiell etwas angeht. Das Vergehen der Zeit nun ist ein philosophisches Thema, da wir alle sterblich sind und nur für eine begrenzte Zeitdauer als uns selbst bewusste Lebewesen auf diesem Planeten zubringen. Aber erst dann, wenn nicht nur meine Wahrnehmung in Frage steht, sondern die Wahrnehmung, dass Zeit für uns alle vergeht und daher – uns alle betreffend – thematisiert wird, ist das Thema Zeit ein philosophisches. Es werden nicht nur einzelne Fakten in Betracht gezogen, sondern es wird nach Sinn und Bedeutung gefragt.

### Wie funktioniert ein philosophisches Gespräch?

Sehr wichtig ist der Einstieg in das Thema. In unserem Workshop haben wir unsere TeilnehmerInnen in drei Gruppen geteilt und jede Gruppe bekam ein anderes Zitat, das sich mit der Fragestellung nach einem gelungenen Leben beschäftigte. Die Kleingruppen diskutierten die Zitate und notierten ihre Diskussion stichwortartig auf Flipcharts. Nach einigen Minuten wechselten wir und die Gruppen gingen zum nächsten Zitat (wo sie auch die Notizen der Vorgängergruppe ansehen konnten). Der Einstieg sollte generell Interesse für das Thema wecken und idealerweise mehrere Blickwinkel auf das Thema bieten. Dazu geeignet sind ein Film, ein Bilderbuch, eine Geschichte oder eine andere kreative Möglichkeit, die zum Thema hinführt. Bei unserem Workshop waren es folgende Zitate:

„Als ich klein war, glaubte ich, Geld sei das wichtigste im Leben. Heute, da ich alt bin, weiß ich: Es stimmt.“

„Alle Lebewesen außer den Menschen wissen, dass der Hauptzweck des Lebens darin besteht, es zu genießen.“



Foto: AG6

„Mit dem Leben ist es wie mit einem Theaterstück; es kommt nicht darauf an, wie lange es ist, sondern wie bunt.“

Nachdem alle Gruppen über alle Zitate in der Kleingruppe diskutiert hatten, wurde im Plenum über die Frage nach einem gelungenen Leben reflektiert. Die Aufgabe der Gesprächsleitung ist es, durch Impulsfragen einerseits das Gespräch am Laufen zu halten und andererseits neue Blickwinkel auf die Fragestellung einzubringen. Bei einer Gruppe von PädagogInnen muss das Gespräch nicht so stark strukturiert werden, wie z.B. mit einer Gruppe Jugendlicher, die zum ersten Mal philosophiert. Zur Veranschaulichung, wie eine solche Strukturierung erfolgen kann, haben wir auch im Workshop ein strukturierendes Element eingebaut: Wer sich zu Wort gemeldet hatte, bekam einen kleinen Ball, dieser wurde nach der Wortmeldung zur Gesprächsleitung zurückgeworfen, die dann weitere Fragen und Perspektiven einbringen konnte. Im Idealfall ist eine Gruppe irgendwann soweit, dass eine Gesprächsmoderation überflüssig wird und der Gesprächsleiter/ die Gesprächsleiterin sich als GesprächsteilnehmerIn einbringen kann.

Nach dem Gespräch gibt es dann eine Reflexion, die wir in Form einer Daumenreflexion (Daumen hoch bedeutet gut, Daumen mittig bedeutet naja, Daumen runter bedeutet schlecht) durchgeführt haben. Wichtig ist es, sich bei solchen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen klare Regeln auszumachen und für die Einhaltung dieser zu garantieren.

### Was sind die Ziele beim Philosophieren?

- ▶ Verständnis anderer
- ▶ allgemeine Aussagen von eigenen Erfahrungen unterscheiden
- ▶ eine Sachlage auf eine andere Situation übertragen
- ▶ eigenständiges Suchen nach Antworten und kreativen Lösungen für ein logisches oder moralisches Problem
- ▶ Lust am Philosophieren wecken und fördern
- ▶ Erwerb von Deutsch als Zweitsprache
- ▶ eigene Gefühle und Gedanken sprachlich ausdrücken
- ▶ aktiv zuhören
- ▶ aufeinander Bezug nehmen
- ▶ die eigene Meinung äußern und nachvollziehbar begründen
- ▶ Fragestellungen von verschiedenen Blickwinkeln aus betrachten (Perspektivwechsel)

Die Methode des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen lässt sich sehr gut in den unterschiedlichsten Feldern der pädagogischen Arbeit einsetzen. Da auch hier keine MeisterInnen vom Himmel gefallen ist, braucht auch das Philosophieren viel Übung. Eine gewisse Regelmäßigkeit, ausreichend Zeit sowie eine leistungsfreie Atmosphäre (z.B. keine Bewertung durch Noten) sind zentrale Faktoren für positive Erfahrungen beim Philosophieren.

Bericht von **Senad Lacevic, DSA**

## PROGRAMM

### Bundes-Fachtagung

# Globales Lernen – Potenziale und Perspektiven ökonomische Krisen und zukunftsfähige Bildung

Zeit: Do, 14. November 2013, 10.00 – 17.00 Uhr

Ort: Europahaus Wien

Linzerstrasse 429, 1140 Wien

#### 10.00 Uhr | **Begrüßung und Einführung**

---

**Mag.a MinR Sylvia Schrittwieser-Tschach**

(BMUKK, Abt. Internationale multilaterale Angelegenheiten)

**Dr. Helmuth Hartmeyer** (Austrian Development Agency (ADA) und Global Education Network Europe)

#### 10.30 – 12.30 Uhr | **Vortrag**

---

**Dr. Gerd Steffens** (Univ. Kassel, em. Prof. f. politische Bildung)

#### **Die Krise als Lerngelegenheit?**

Politisch-ökonomische Bildung in einer Zeit der Umbrüche

Eine an der Welt interessierte politische Bildung – welchen Herausforderungen steht sie gegenüber, welche Inhalte braucht sie, welche Fragen stellt sie? Ist die Krise eine Lerngelegenheit und welche gesellschaftlichen Lernprozesse sind erforderlich?

Der Vortrag setzt sich mit aktuellen Krisenphänomenen auseinander, fragt nach den notwendigen Systemveränderungen und den Herausforderungen für eine zukunftsfähige Bildung.

Gerd Steffens lehrte bis 2007 politische Bildung und ihre Didaktik an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaftswissenschaftliche Voraussetzungen politischer Bildung; Politische Ökonomie und politische Bildung.

Er ist Mitherausgeber des „Jahrbuchs für Pädagogik“ (Peter-Lang-Verlag); Zahlreiche Veröffentlichungen zu politischer Bildung und Didaktik politischer Bildung, u. a. „Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung“ (Hrsg), Münster 2007; „Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung (Hrsg mit Benedikt Widmaier)“, Schwalbach 2010.

#### 14.00 – 16.30 Uhr | **Arbeitsgruppen**

---

#### **AG 1 | Ist der Homo Oeconomicus gesellschaftsfähig?**

##### INPUTS

**Dr. Gerd Steffens** (Univ. Kassel, em. Prof. f. politische Bildung)

**Dr. Georg Tafner** (Univ. Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik)

Moderation: Dr. Helmuth Hartmeyer (ADA)

Die AG 1 thematisiert das Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft, einleitende Impulse von Gerd Steffens und Georg Tafner führen zu den zentralen Fragen der AG: Welche bildungstheoretische und didaktische Botschaft vermittelt die Vormachtstellung des Ökonomischen? Wie prägen die vorherrschenden Denkansätze der Ökonomie Welt- und Selbstwahrnehmung, welche Alternativen könnte es geben? Warum ist die Frage nach den Denkansätzen so fundamental für Grundmuster sozialer Beziehung und Bildung?

#### **AG 2 | Ökonomie unterrichten – multiperspektivisch und differenziert**

##### INPUTS

**Dr. Johannes Jäger** (Fachhochschule des BFI Wien, Lektor an der Universität Wien)

**Mag.a Barbara Schöllenberg** (Verein Joan Robinson zur Förderung frauengerechter Verteilung ökonomischen Wissens)

Welches Verständnis von Ökonomie prägt den Unterricht? Qualitätsvolle ökonomische Bildung soll auf wissenschaftlichem und weltanschaulichem Pluralismus basieren, unterschiedliche Denkmodelle darstellen und Kontroversen reflektieren sowie alternative Entwicklungswege diskutieren. Die AG fragt nach Möglichkeiten für multiperspektivischen Ökonomie-Unterricht und verweist dabei auch auf ein erweitertes Verständnis von Ökonomie, das meist ausgeblendete Bereiche (z. B. die Care-Ökonomie) sichtbar macht und die Rolle von Frauen als ökonomische Akteurinnen berücksichtigt.

### AG 3 | Dilemmata diskutieren – Werturteile bilden

#### INPUTS

**Mag.<sup>a</sup> Barbara Mayerhofer** (Univ. Salzburg, Fachdidaktik für Geographie- und Wirtschaftskunde; Lehrerin am BORG Nonntal)  
Moderation: Dr. Franz Halbartschlagner (Südwind-Agentur, Strategiegruppe Globales Lernen)

Die Entwicklung von Urteils- und Handlungskompetenz der SchülerInnen erfordert Sachwissen und Möglichkeiten zur multiperspektivischen und kritischen inhaltlichen Auseinandersetzung. Das innovative Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education) stellt die Diskussion von Dilemmata in den Mittelpunkt von Lernprozessen und unterstützt so die Entwicklung von Werturteilskompetenz. Die AG bietet einen praxisorientierten Einblick und zeigt Möglichkeiten für politisch-ökonomische Bildung und Globales Lernen. (Sekundarstufe)

### AG 4 | Wem gehört die Natur? Philosophieren mit Kindern

#### INPUT

**Sinan von Stietencron, M.A.** (Akademie Kinder philosophieren, München)

Wie wollen wir leben? Was brauche ich zum Leben? Wie viel ist genug? Wem gehört die Natur? Kinder können zum gemeinsamen Nachdenken über solche Fragen angeregt werden – über Mensch und Natur, über Verteilung, Ressourcen(knappheit), Konsum oder auch darüber, wie sie gerne leben wollen und welche Zukunft sie sich wünschen.

Mit Kindern über die Zukunftsfähigkeit unserer Entwicklung philosophieren und dabei auch Fragen politisch-ökonomischer Bildung ansprechen, gelingt schon in der Volksschule. Der Workshop gibt eine Einführung in das Philosophieren mit Kindern. (Volksschule)

### AG 5 | Soziale Ungleichheiten – ein Thema im Unterricht?

#### INPUTS

**Mag.<sup>a</sup> Erika Tiefenbacher** (Direktorin der NMS 18)  
**MMag. Sebastian Howorka** (Projekt Ungleiche Vielfalt)  
Moderation: Dr. Gerald Faschingeder (Paulo Freire Zentrum)

Vieles trennt SchülerInnen einer Klasse: Bildungsvoraussetzungen und Lernchancen, Migration und Diskriminierungserfahrungen, Beschäftigungsverhältnisse und Einkommen der Eltern, Geschlecht und geschlechtsbedingte Rollenzuschreibungen. Soziale Ungleichheiten betreffen individuelle Lebenschancen, gleichzeitig resultieren sie aus strukturellen Beschränkungen und stellen gesellschaftliche Probleme dar.

Wie gehen LehrerInnen und SchülerInnen mit spürbaren ungleichen Lebenschancen um, die durch Bildung kaum aufgehoben werden? Können SchülerInnen im Umgang mit sozialen Differenzen Empowerment erfahren? Kann Schule zum Lernfeld für gesellschaftlichen Zusammenhalt werden?

### AG 6 | Was ist wertvoll? Philosophieren mit Kindern

#### INPUTS

**Mag. Thomas Stölner** (Trainer für den Hauptschulbereich; Akademie „Wir philosophieren“, Wien)  
**Senad Lacevic, DSA** (Programm-Manager VHS Brigittenau)  
Moderation: Mag.<sup>a</sup> Magdalena Emprechtlinger (BAOBAB)

Was ist wertvoll? Was ist ein gutes Leben? Was brauche ich dazu? Wie viel ist genug? Wem gehört die Natur? „Im Mittelpunkt des gemeinsamen Philosophierens steht der Umgang mit Fragen, die Kinder und Jugendliche bewegen und mit Ansichten, die sie äußern.“ Im gemeinsamen Philosophieren können auch wichtige Fragen einer zukunftsfähigen Entwicklung angesprochen werden und damit die Methode auch im Rahmen von politisch-ökonomischer Bildung genutzt werden. Die Akademie „Wir philosophieren“ bringt auch Erfahrung aus dem Jugendbildungsbe- reich und mit jungen MigrantInnen ein. Der Workshop gibt eine Einführung in das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen.

---

16.00 Uhr | **Zusammenfassung und Ausblick**

# Ein differenziertes Feedback

## Ergebnisse des online-Feedbacks zur Tagung Globales Lernen. Ökonomische Krisen & zukunftsfähige Bildung

*Was braucht es für eine Bildung, um unsere vermehrt von Ökonomisierung geprägte Welt verstehen und mitgestalten zu können? Mit dieser Frage beschäftigte sich die Tagung Globales Lernen, die am 14. November 2013 im Europahaus Wien stattfand. 170 TeilnehmerInnen waren dabei, mehr als die Hälfte davon hat ihre Eindrücke in einem online Feedback rückgemeldet; und das fällt erfreulicherweise wieder sehr gut aus.*

Der online Fragebogen mit insgesamt 14 Fragen wurde eine Woche nach der Tagung an alle registrierten TeilnehmerInnen ausgesandt. Mit einem Rücklauf von 52% (88 vollständig ausgefüllte von 169 versandten Fragebögen) steht das Ergebnis des Feedbacks auf stabilen Beinen und brachte eine durchwegs positive, aber auch differenzierte und kritische Rückmeldung.

Unter den Teilnehmenden befanden sich vorwiegend Lehrende an Schulen (47%), MitarbeiterInnen von Pädagogischen Hochschulen (23,9%) und Personen aus dem Bereich NGO, Entwicklung/Humanitäres (26,1%), neben TeilnehmerInnen aus öffentlichen Institutionen sowie Studierenden und Lehrenden von Universitäten.

Erfreulich war erneut der hohe Zufriedenheitsgrad mit der gesamten Veranstaltung: 85% der Bewertungen liegen bei sehr zufrieden (50%) und zufrieden (35%). Auch hat der Besuch der Veranstaltung die Kenntnisse der meisten TagungsteilnehmerInnen im Bereich einer global orientierten politisch-ökonomischen Bildung erweitert (88%). Als besonders wichtige Erkenntnisse wurden verschiedene Aspekte genannt, unter anderem die methodischen Zugänge (Philosophieren als pädagogisch-didaktische Methode und das Diskutieren von Dilemmata), das Erkennen von Zusammenhängen, die Verknüpfung von Ökonomie und Bildung sowie die historischen Ausführungen zum Thema. Auch die breite Bedeutung des Globalen Lernens als zeitgemäßes pädagogisches Konzept wurde hier angeführt.

### Vortrag und Arbeitsgruppen

Der Vortrag von Gerd Steffens ist sehr positiv bei den Teilnehmenden angekommen, knapp 70% bewerteten ihn mit sehr gut oder gut. Der Input wurde aber auch als anspruchsvoll empfunden, sodass die Beurteilungen in der offenen Frage zum Vormittagsprogramm von „sehr informativ“ und „spannend“ bis zu „fachspezifisch, zu detailliert“ und „zu schwierig“ reichten. Beindruckt hat auch die Eröffnungsrede von Helmuth Hartmeyer, die u. a. als „ausgezeichnete Einführung“ gelobt wurde.

Alle Arbeitsgruppen des Nachmittags liegen zwischen „sehr gut“ und „gut“. Bei den TeilnehmerInnen besonders gut abgeschnitten haben die AG 3: Dilemmata Diskutieren und die AG 6: Was ist wertvoll? Philosophieren mit Kindern. Hier wurde vor allem auf die gute Praxisorientierung hingewiesen. Gleiches gilt auch für die AG 4: Wem gehört die Natur? Philosophieren mit Kindern sowie für die AG 5: Soziale Ungleichheit. Bei letzterer wurde weiters die gewählte Methode (Weltcafé) als positiv hervorgehoben. AG 2: Ökonomie unterrichten – multiperspektivisch und differenziert und AG 1: Ist der Homo Oeconomicus gesellschaftsfähig? dienten der Vertiefung des theoretischen Diskurses, daher war hier der Praxisbezug nicht ganz so gegeben. Wie unterschiedlich Wahrnehmungen und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen jedoch sind, zeigt sich beispielsweise in den Bewertungen der AG 1, die von „gute Kombination aus abstrakter Lehre und Lehranregungen“ bis zu „zu theoretisch“ reichen.

Die Organisation der Fachtagung wurde ausschließlich mit sehr gut (66 Wertungen) und gut (17 Wertungen) beurteilt. Auch die Zufriedenheit mit dem Tagungsort (Europahaus Wien) war in Bezug auf Ausstattung und Räumlichkeiten sehr hoch, während die kulinarische Versorgung für einige TeilnehmerInnen zu wünschen übrig ließ.

Mit den sehr differenzierten und vielfältigen Antworten verweist das Online-Feedback auf das hohe Engagement der TeilnehmerInnen und gibt außerdem gute Hinweise sowohl für Themen als auch für die Gestaltung einer nächsten Tagung zu Globalem Lernen.



**paulo freire zentrum**

Gesellschaft für  
Kommunikation | Entwicklung | dialogische Bildung

## AKTION & REFLEXION

Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung

### Heft 1 | Dialog oder Konflikt der Kulturen?

Andreas Novy, Lukas Lengauer, Anna Kaissl, Melanie Wawra, Jennifer Ziegler  
Wien, November 2008

### Heft 2 | Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung

Andreas Novy, Barbara Beinstein, Christiane Voßemer  
Wien, Dezember 2008

### Heft 3 | The World is emerging. On the current relevance of Paulo Freire

Andreas Novy • Wien, November 2009

### Heft 4 | Incubadoras an brasilianischen Universitäten

Michaela Hauer • Wien, Februar 2010

### Heft 5 | Ungleiche Vielfalt der Mobilität

Gerald Faschingeder, Andreas Novy, Sarah Habersack, Simone Grosser  
Wien, März 2010

### Heft 6 | Grenzüberschreitungen. Partizipative Methoden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“

Katharina Auer • Wien, Juni 2011

### Heft 7 | Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten.

Dokumentation des transdisziplinären Symposiums am 14./15. Oktober 2010  
Gerald Faschingeder, Sarah Habersack, Andreas Novy, Simone Grosser (Hg.)  
Wien, Juli 2012

### Heft 8 | „Die Freiheit tun zu können was ich will“. Vielfalt und Ungleichheit am Beispiel der Raum- und Zeitnutzung der SchülerInnen zweier Wiener Schulen

Sebastian Howorka • Wien, Juni 2013

### Heft 9 | ¡Y va a caer! Gegen das neoliberale (Bildungs-)System.

Chiles Studierendenbewegung 2011 – 2012  
Pia Maria Koch • Wien, Juni 2013

### Heft 10 | Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven

Dokumentation der Bundes-Fachtagung Wien 3. Dezember 2012  
Heidi Grobbauer • Salzburg, Mai 2013

## AKTION & REFLEXION

Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung  
und dialogischen Bildung

„Des Menschen Aktivität besteht aus Aktion und  
Reflexion: sie ist Praxis, sie ist Verwandlung der Welt.“

*Paulo Freire*

Die aus diesem Gedanken inspirierte Heftreihe „AKTION & REFLEXION“ will auf die enge Verwobenheit von Denken und Handeln aufmerksam machen. Wie schon Paulo Freire betonte, kann das eine nicht ohne das andere existieren, wenn ein wirklicher Dialog entstehen soll. Das Paulo Freire Zentrum hat diese Reihe initiiert, um Dokumentationen und Reflexionen von Veranstaltungen oder aktivierenden Projekten an die Öffentlichkeit zu tragen. Damit tragen die Hefte zur Verbreitung und Demokratisierung von öffentlichem Wissen bei.

### KONTAKT

#### **KommEnt**

Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung

Elisabethstraße 2/5. Stock · 5020 Salzburg

T. +43 662 84 09 53 · [office@komment.at](mailto:office@komment.at)

[www.komment.at](http://www.komment.at)

#### **Paulo Freire Zentrum**

für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung

Sensengasse 3 · 1090 Wien

T. +43 1 3174017 · [office@pfz.at](mailto:office@pfz.at)

[www.pfz.at](http://www.pfz.at)

**paulo freire zentrum**

Gesellschaft für  
Kommunikation | Entwicklung | dialogische Bildung