

NACHHALTIGKEIT, KULTURELLE VIELFALT UND WELTBÜRGERTUM

DENKANSTÖSSE AUS BRASILIEN FÜR DAS GLOBALE LERNEN UND DIE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Seit Mitte der 1990er Jahre sind pädagogische Konzeptionen zum Globalen Lernen und zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Mittelpunkt der entwicklungspolitischen Bildungspraxis sowie des entwicklungspädagogischen Diskurses in Deutschland gerückt. Einer der zentralen Ansprüche insbesondere Globalen Lernens ist der Dialog mit dem "Süden" - wie auch für "Nord-Süd" und "Nord" soll (schon) mit den Anführungszeichen im Weiteren auf die Problematik der unzeitgemäßen Uniformierungstendenzen solcher Begriffe hingewiesen werden: „Globales Lernen im Dialog“ (WUS 2006) oder „Globolog - Globaler Dialog in regionalen Netzwerken“ (VEN/VNB 2007) weisen als Projektbeispiele daraufhin. Folglich wird dem Dialog im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (vgl. KMK/BMZ 2007) eine bedeutende Rolle zugewiesen. So erfordere die Gestaltung der Globalisierung „den Dialog und die Zusammenarbeit der Akteure der verschiedenen Entwicklungsdimensionen“ unter Einbezug der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft (ebd. S. 13 f.). Zur Entwicklung von Empathie und Perspektivenwechsel wird dabei interkulturellen Begegnungen eine entscheidende Funktion zugeschrieben (vgl. ebd. S. 57). Folglich versteht sich auch das breit angelegte und staatlich geförderte Freiwilligen-Programm weltweit „als Lerndienst, der jungen Menschen einen interkulturellen Austausch in Entwicklungsländern ermöglicht“ (BMZ 2011).

Der angestrebte interkulturelle Dialog mit dem "Süden" suggeriert damit jedoch eine vermeintlich problemlose Übertragung Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Ent-

wicklung mit ihren Konzepten zu nachhaltiger Entwicklung, kultureller Vielfalt und Weltbürgertum auf Länder in anderen Weltregionen (vgl. Auditor 2010 und 2006). Währenddessen gibt der brasilianische Befreiungstheologe Leonardo Boff (2000, S. 7) zu Bedenken, dass „die tonangebenden Stimmen [...] aus dem Norden [stammen], wo ja auch die herrschenden Kräfte des Globalisierungsprozess angesiedelt sind. Stimmen aus dem Süden sind kaum zu hören“. Daraus ergibt sich ein möglicherweise nicht widerspruchsfreies Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit entwicklungs-pädagogischer Praxis, das es kritisch aufzuarbeiten gilt. Dabei habe es sich laut Klaus Seitz (2002, S. 463) „als elementar für eine Theorie und Didaktik Globalen Lernens erwiesen [...], die Diskussion über die Grundlagen Globalen Lernens selbst in einem internationalen, ‚globalen‘ Kontext zu führen“. Globales Lernen sei, so schon Hans Bühler 1996 (S. 201), „auf weltweite Resonanz angewiesen und zielt gleichzeitig auf dieselbe“. Wenn dazu versucht werden soll, im Sinne Leonardo Boffs (2000, S. 7 f.) „die Perspektive des großen Südens zur Geltung zu bringen“, darf jedoch nicht bei einer „Betrachtungsweise der Armen und Ausgeschlossenen“ (ebd.) als die Globalisierungsverlierer verharrt werden (vgl. Bühler/Datta 1998, S. 6). Vielmehr besteht die dringende Notwendigkeit nach einem „Dialog zwischen Konzeptionen aus aller Welt und eine[r] Auseinandersetzung mit (universaler) Ethik und Moral“ (Trisch 2005, S. 134).

Mit diesem Ziel sollte im Rahmen eines Forschungsprojekts anhand zweier zentraler Fragestellungen ein erster Perspektivenwechsel angeregt werden:

- Wie wird der gesellschaftliche Wandel im Zusammenhang mit der Globalisierung von brasilianischen Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern beschrieben und welche Schlussfolgerungen für die Pädagogik ziehen sie daraus?
- Welche Möglichkeiten ergeben sich daraus für einen bilateralen Dialog zur gemeinsamen Entwicklung wissenschaftlicher Theorien und pädagogischer Konzepte?

Dazu wurden u.a. E-Mail-Befragungen mit brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaftlern durchgeführt und Aufsätze aus brasilianischen Fachzeitschriften ausgewertet. Die dadurch erlangten Ergebnisse wurden schließlich mehrfach kommunikativ validiert. Im Sinne eines vorurteilsfreien „Voneinander Lernens“ (Costa 2004, o. A.) sollte in diesem Forschungsdialo mit sechzig Brasilianern versucht werden, Ulrich Becks (1999, S. 7) eher negativ beladener sozioökonomischer „Brasilianisierung des Westens“ als „Einbruch des Prekären, Diskontinuierlichen, Flockigen, Informellen in die Bastionen der Vollbeschäftigungsgesellschaft“ (ebd. S. 8) durch interessante Denkanstöße aus den brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaften eine andere, möglichst positive Wendung zu geben.

Die Forschungsergebnisse lassen sich in Anlehnung an Paulo Freire (vgl. 1998, S. 79 ff. und 100 f.) zu vier generativen Themenfeldern zusammenfassen, deren Kernaussagen anhand von zehn Thesen im folgenden näher beschrieben werden:

- Die sozioökonomischen Prozesse der Globalisierung und ihre politisch-historische Perspektive
- Kultur, Individuum und Identität

- Bildungspolitik und pädagogische Grundlagen
- Weltbürgertum und Dialog

THEMENFELD "DIE SOZIOÖKONOMISCHEN PROZESSE DER GLOBALISIERUNG UND IHRE POLITISCH-HISTORISCHE PERSPEKTIVE"

Die Globalisierung ist ein historischer Prozess hegemonialer Kapitalverteilung und verstärkt räumliche Entgrenzung sowie den Souveränitätsverlust der Nationalstaaten.

"Globalisierung" ist ein Modewort und scheint eine neue Entwicklung zu sein. Sie ist aber ein kontinuierlicher historischer Prozess der Internationalisierung des Kapitals und erhebt die Expansion der europäischen Zivilisation seit dem Ende des 15. Jahrhunderts zum weltweiten Entwicklungsmaßstab. Mehr noch als das kann Brasilien selbst als Resultat dieser weltweiten Prozesse verstanden werden. Denn die Anwesenheit von Ausländern und internationalen Interessen war in der fünfhundertjährigen Geschichte Brasiliens immer ausschlaggebend, und „die Globalisierung erscheint als ein weiteres Argument, dass wir uns im Verhältnis zum internationalen Entwicklungsmaßstab rückständig zu fühlen haben“ (23/23-24)*. Andererseits ist die „anarchische Tendenz der ökonomischen Globalisierung keine historische Fatalität. Die Geschichte kennt keine Gesetze“ (Vieira 1999: Paz perpétua, cidadania global e democracia cosmopolita).

Die Grundstruktur des weltweiten Wirtschaftssystems operiert seit jeher anhand derselben polit-ökonomischen Mechanismen. Denn die Expansion des Kapitals ist Teil ihrer eigenen Konstitution, weswegen „diese Art der Produktion schon mit internationaler Ausrichtung entstanden ist“ (Santos 2001, S. 176). In diesem Kontext ist die Globalisierung eine Antwort auf die periodischen Krisen des Zyklus Produktion-Zirkulation-Konsum und Gewinn, hervorgerufen durch den Anstieg der Produktionskapazitäten und den Rückgang des Konsums. Im Kern handelt es sich dabei um einen Übergangsprozess von der Hegemonie des Industriekapitals zur Hegemonie des Finanzkapitals, der das Kapitel zur Voraussetzung und zum Ergebnis der Produktion macht.

Es gibt einen Anstieg der Machthegeemonie der Länder des

Zentrums über die Länder der Peripherie durch ein wachsendes Monopol bezüglich der neuen Mikrotechnologien in Verbindung mit den Informationstechnologien. Die umfassende Verbreitung und Durchsetzung neoliberaler politischer Postulate und Praktiken steht dabei einer verstärkt protektionistischen Politik der Länder des Zentrums gegenüber. Im Gefolge dieser hegemonialen Politik erhöhen die ausländischen Darlehen die Auslandsschulden der Länder der Peripherie und hemmen bzw. verhindern ihre unabhängige Regierbarkeit. Aufgrund der „sich durch die gesamte Geschichte ziehenden kolonialen, imperialistischen, neo-imperialistischen und heute globalisierenden Aktivitäten der Eliten und Machtzentren des Westens“ (Grosso 2005, S. 82) fehlt es den nicht-okzidental Ländern an Selbstbestimmung. Denn es ist eine naive Hypothese, auf dem Weltmarkt konkurrieren zu können, es sei denn dies basiert auf einem absolutem Lohndumping und/oder einer radikalen wirtschaftlichen Ausbeutung der natürlichen Ressourcen. Mehr noch werden die Gesellschaften in der Peripherie für ihre Rückständigkeit und Abhängigkeit selbst verantwortlich gemacht und die wirklichen strukturellen Determinierungen verdeckt. Diese ökonomische, politische und kulturelle Machtausübung seitens des Westens ist eine Fortführung von Kolonialismus, die zur Bemächtigung der Reichtümer und der Beschränkung der Rechte und der Souveränität zahlreicher Länder in der Peripherie führt. Es vollzieht sich „die Teilung der Welt in eine hegemoniale 'Welt' einer mächtigen Minderheit und einen 'Rest' der Welt, behandelt wie Abfall, wie ein Einwegprodukt“ (Ferreira 2004, S. 1229).

Auf diese Weise stellt die Globalisierung einen universalen Zivilisationsprozess in Form des Zerfalls und der Auflösung der Modernisierung dar, ähnlich den in Westeuropa stattgefundenen Prozessen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Allerdings sind die Transformationen tiefgreifender als in der Ära der Weltwirtschaft seit dem 16. Jahrhundert, weswegen sie neue Realitäten und Weltbilder schaffen. Während die imperialistische Expansion zu Beginn des 20. Jahrhunderts von staatlichen Kräften gesteuert wurde, sind es heute vor allem private ökonomische internationale Allianzen. Außerdem determinieren internationale Regelwerke immer stärker die Entwicklungsziele und -bedingungen, insbesondere für die Entwicklungsländer, weil „es in den internationalen Organi-

sationen ein Ungleichgewicht der Machtverhältnisse gibt“ (23/89-90).

Als Konsequenz gibt es eine weltweite ökonomische Vereinheitlichung und eine neue internationale Arbeitsteilung durch weltumspannende Korporationsnetzwerke und regionale Blöcke, in denen technologische Innovationen, Kapitalflüsse, Unternehmensführung, Produktionsprozesse und der Waren- und Dienstleistungsaustausch simultan in planetarischem Ausmaß funktionieren und mit den nationalen Grenzen brechen. Der dadurch entstehende globale Standortwettbewerb erzwingt nationale Wirtschaftspolitiken in den Dienst multinationaler Unternehmen zu stellen. Weil das Kapital „zum ersten Mal in der Geschichte des kapitalistischen Systems Voraussetzung und Ergebnis der Produktion ist“ (Santos 2001, S. 187), verursacht dies eine Vermehrung der globalen Geldmenge durch staatliche Finanzmittel. Damit basiert die Globalisierung auch auf einem nationalen Moment, weshalb nicht von einer Nichtexistenz der Nationalstaaten gesprochen werden kann. Allerdings reduziert dieser Kapitaltransfer die Macht und die autonomen Kräfte des Staates bezüglich nationaler politischer Projekte und verstärkt den Verlust seines Monopols im öffentlichen Raum sowie hinsichtlich der Setzung von Werten, Normen und konkreten gesellschaftlichen Regeln als Fundament der politischen Identität und der Errungenschaften nationaler Staatsbürgerrechte. Abhängig vom jeweiligen Kräfteverhältnis können sich nur wenige Nationen noch ein geringes Maß an Autonomie und öffentlichem Verhandlungsspielraum erhalten.

Die wirtschaftliche Globalisierung impliziert eine neoliberale Politik, die soziale Ungleichheit und Exklusion sowie soziale Konflikte und Gewalt auf globaler Ebene verursacht.

Die Globalisierung ist ein Paradox, weil sie dialektisch konstituiert ist durch Inklusion und Einheit sowie Exklusion und Fragmentierung. Damit kann vorausgesetzt werden, dass „Globalisierung und Exklusion zwei Begriffe sind, die zwei in Beziehung stehende Wirklichkeiten definieren“ (ebd. S. 170). Die realen strukturellen Determinierungen der Exklusion gehen aus den Widersprüchen der kapitalistischen Akkumulation hervor. Diese Exklusion hat allerdings primär

sozialen, nicht grundlegend ökonomischen Charakter wie in der vorherigen Phase des Kapitalismus, und verlangt strukturelle Lösungen. Grosse Massen der Bevölkerung sind von Wissen und Erkenntnis ausgeschlossen, insbesondere vom wissenschaftlich-technologischen Wissen, und daher vom Arbeitsmarkt und schließlich aus der Gesellschaft.

Es gestaltet sich eine progressive Deregulierung und Liberalisierung der Wirtschaft zugunsten einer größeren Mobilität des Kapitals, die Finanzspekulation und finanziellen Leichtsinn verursachen. Die multinationalen Konzerne verlangen von den nationalen Regierungen für sie günstige Politiken und intensivieren die Ausbeutung der Arbeitskraft. Das führt einerseits zu Privatisierungen öffentlichen Eigentums und dem Verlust strategischer nationaler Ressourcen an ausländische Konzerne. Andererseits unterlässt es der Staat im Kontext des Anstiegs der internen und externen Staatsverschuldung in Löhne und sozialen Wohlstand zu investieren.

Auf diese Art und Weise privilegiert die Globalisierung die sozial dominanten Klassen und hegemonialen Länder mit ihren spezifischen politischen und sozioökonomischen Interessen. Die ungerechte Verteilung des weltweiten Reichtums sowie der Anstieg und die Ausbreitung von Armut und Elend durch die strukturelle Arbeitslosigkeit verursachen eine steigende ökonomische, soziale und politische Intra- und Interfragmentierung in allen Gesellschaften sowohl in den Ländern des Zentrums als auch der Peripherie. Denn es ist dem Kapitalismus eigen zu trennen, zu marginalisieren und auszuschließen. Aufgrund von Privatisierung und Entnationalisierung der Reichtümer ist daher „Exklusion ein Produkt der Beziehungen der Klassen und nicht der Nationen“ (ebd. S. 183). Aber aufgrund der von jeher prekären Lebensumstände des größten Teils ihrer Bevölkerungen sind die Auswirkungen dieser sozioökonomischen Prozesse in peripheren Ländern schwerwiegender. Die Ungleichheiten zwischen den sozialen Klassen und Regionen, der Anstieg und die Ausbreitung des Elends durch die strukturelle Arbeitslosigkeit vervielfachen und vertiefen soziale Konflikte und Instabilität. Nicht zuletzt ist daher erzwungene oder illegale Migration als Suche nach minimalen Überlebensbedingungen eine der am deutlichsten hervortretenden Folgen dieser Prozesse von Verarmung und Verelendung.

Aus dem Anstieg von Marginalisierung und Unterdrückung

gehen wirtschaftliche, politische, soziale und kulturelle Spannung auf lokaler, regionaler und globaler Ebene hervor. Diese können zu Diskriminierung, Rassismus, Fundamentalismus und Nationalismus bis zu gewalttätiger Form führen, weil sich die „Gewalt der Unwürdigkeit, des Hasses und des Elends“ (Ferreira 2004, S. 1235) der Ausgeschlossenen in Kriminalität und physische Gewalt transformiert. Um diese Prozesse verstehen und erklären zu können ist es notwendig ihre soziohistorischen Kontexte zu verdeutlichen. So ist diese Problematik vor dem Hintergrund des Mythos der „Rassendemokratie“ in Brasilien sehr verschieden von der europäischen und nordamerikanischen.

Die Transformation der Vernunft in totalitäre ökonomische Zweckmäßigkeit bricht mit den Errungenschaften der Moderne und paralyisiert die soziale und moralische Entwicklung. Denn die durch die globalen ökonomischen Prozesse verursachte Vergrößerung des Wettbewerbs auf weltweites Niveau „ordnet alle sozialen Bezugssysteme der Logik und dem Interesse des Marktes unter“ (Maués 2003, S. 92), der über die zivilen Rechte und Pflichten vorherrscht. Dies führt verstärkt zum Ausschluss von sozial und ökonomisch marginalisierten aus den politischen Entscheidungsprozessen sowie zum Verlust ihrer Bürgerrechte und „diskriminiert die Diskriminierten noch mehr“ (34/18-19). Schließlich bedroht die steigende soziale Instabilität verbunden mit Problemen von Gewalt, Kriminalität und Korruption auf weltweitem Niveau die demokratische Regierbarkeit und verursacht den Verfall der territorialen Hoheit als Fundament der politischen Identität und der Errungenschaften nationaler Staatsbürgerrechte.

THEMENFELD “KULTUR, INDIVIDUUM UND IDENTITÄT”

Die Ambivalenz der sozialen und kulturellen Transformationen zwischen Hybridisierung und Uniformierung ist eine Frage von Macht.

“Kultur“ gewinnt in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen an Bedeutung, weil sie als Begriff analytischen und erklärenden Charakter für die sozialwissenschaftliche Theoriebildung hat. „Die Wichtigkeit der Kultur

[...] anzuerkennen impliziert nicht, alles auf Kultur zu reduzieren“ (Moreira 2002, S. 16), sondern zu berücksichtigen, dass in jeder sozialen Praxis Fragen von Bedeutungen und Sinngehalten verwickelt sind. So zeichnen sich die Menschen nicht durch eine Gleichartigkeit sondern durch Differenz aus. Zwar „stammen wir alle vom gleichen Planeten, haben aber verschiedene Kulturen, aus dem Grund, dass wir an verschiedenen Orten leben sowie andere Werkzeuge und Zeichen benutzen“ (48/83-84). Deshalb gibt es weltweit kulturelle Diversität, eine Koexistenz unterschiedlicher Kulturen in derselben oder miteinander verbundenen Umgebungen. Jede davon ist an ihren sozialen Kontext angepasst bzw. passt sich an ihn an, durch verschiedene Konzepte bezüglich ihrer Sitten und Gebräuche, zwischen den Gemeinschaften untereinander und mit der Natur.

Diverse globale Kommunikationssysteme sind durch die neuen Technologien entstanden und intensivieren den politischen, sozialen und kulturellen Austausch und damit die Bereitschaft, etwas von den Erfahrungen anderer in sich aufzunehmen. Das begünstigt eine wachsende Internationalisierung der Kultur und verändert Gewohnheiten, Werte und Traditionen, die zuvor unveränderlich erschienen. Deshalb ist die Moderne komplex, plural, multipel sowie polyzentrisch und es gibt eine sensible Infra- und Interdiversität an Identitäten. Selbst die vereinheitlichende Vision der Globalisierung kann diese Realität sozialer und kultureller Heterogenität und Diversität nicht überdecken. Sie hat zu „einer Vielzahl von Bindungen sowie übernationalen Identitäten“ (Vieira 1999: A cidadania política pós-nacional) und damit über „den Niedergang des Staatsgebiets als Fundament politischer Identität“ (ebd.: O declínio da cidadania nacional) zur Verringerung der traditionellen Rolle der nationalen Staatsbürgerrechte geführt.

Parallel dazu gibt es starke Tendenzen kultureller Homogenisierung in Richtung einer „globalisierten Kultur“ (Ferreira 2004, S. 1242) durch die Massenmedien, die den Bedingungen der Kulturindustrie unterworfen sind und globale Massenkonsummuster produzieren und verbreiten. Diese technisch-ökonomische Zweckmäßigkeit in Verbindung mit dem forcierten Eindringen von fremdkulturellen Elementen in die Kulturen der Länder der Peripherie versucht die

Art und Weise den Denkens, Fühlens und Handelns zu kolonisieren. Das verursacht eine Überbewertung okzidentaler Kultur sowie die Entwertung des lokalen Wissens, schafft Minderwertigkeitsgefühle und erschüttert die ethische und kulturelle Diversität. Denn diese „selbsternannte zivilisatorische Mission der Europäer“ (Gonçalves/Silva 2003, S. 113) zielt auf die Integration von Minderheiten und untergeordneten Gruppen, indem sozioökonomische und kulturelle Differenzen durch seine hegemoniale Macht ignoriert und unterdrückt werden. „Die naturalistischen Methoden der Arteneinteilung, inklusive der Spezies Mensch, in Verbindung mit einer gewissen relativistischen Perspektive, dass es essentielle Unterschiede zwischen den Völkern gibt“ (ebd.) sowie „die traditionelle liberale Sicht von Gleichheit, die stets sozioökonomische und kulturelle Differenzen innerhalb einer Bevölkerung ignoriert hat“ (Vieira 1999: A atualidade da cidadania) repräsentieren dabei die theoretische Basis der seit mindestens drei Jahrhunderten dominanten Ideologien des Monokulturalismus und Ethnozentrismus. In diesem Zusammenhang zielt auch die globale Homogenisierung von Bildung auf die Integration jedes Individuums in den Prozess der Globalisierung.

Seit der Zeit des Kolonialismus ist daher der Kampf der unterdrückten Völker für die Anerkennung kultureller Pluralität und ihrer Grundrechte Ausdruck einer Reaktion gegen die Dominanz und Okzidentalisation des Planeten durch Westeuropa. In dieser Ambivalenz kultureller Transformationen zwischen Diversifizierung und Pluralisierung einerseits und Uniformierung und Homogenisierung andererseits ist die Ära des Globalismus ein heterogener und konfliktreicher Prozess von Hybridisierungen und Transkulturationen (transculturação) als Austausch verschiedener Philosophien und kultureller Elemente. Vor allem in den Ländern der Peripherie entstehen in diesen „Vermischungsprozessen nicht-okzidentaler und okzidentaler Kulturen bedeutsame Utopien und progressive Ideen, die alternative Lösungen und bessere Antworten hinsichtlich der neuen Herausforderungen sozialer Modernisierung in der Ära der Globalisierung hervorbringen“ (Groppo 2005, S. 64). Als Ausweg aus der einseitigen Okzidentalisation der Welt seit Beginn der Moderne begünstigen diese Prozesse die Entstehung von Gegenarrangements gegen ein dominierendes Zentrum.

Die durch die neuen Medien produzierten Entfremdungs- und Banalisierungsprozesse konfrontieren das Individuum mit Existenzleere und Identitätsverlust.

Durch die Revolution von Informatik und Kommunikation sind die Kulturindustrien „mächtige globale Agenten“ (Ferreira 2004, S. 1232) geworden, die Bildung, Sozialisation und damit schließlich die Konstitution der Gesellschaft entscheidend beeinflussen. Zum einen verabsolutiert „die Vorherrschaft der Verbreitung von Informationen und nicht von Wissen und Kenntnissen“ (Gadotti 2000, S. 7) den Informationsinhalt und deformiert Bildungsprozesse. Zum anderen gibt es immer mehr Informationen, deren Reflexion benutzt und manipuliert wird durch diejenigen, die sie verbreiten oder besser gesagt, durch die Mächtigen in Wirtschaft und Politik. Denn zweifelsohne manipulieren die neuen Massenmedien Tatsachen und tragen dazu bei, dass das Bewusstsein der Bürger hauptsächlich durch einen dementsprechenden Charakter von Nachrichten und Telenovelas geprägt ist. Begünstigt durch das Fehlen ethischer Wertmaßstäbe, das auf der Unbestimmtheit und Bedeutungslosigkeit soziokultureller Werte basiert, verbreiten die Medien verharmlosende, banalisierende Gewalt und virtuelle Sinnestäuschung. Als „visuelle Drogen“ werden diese zum alltäglichen Lebensinhalt von „Millionen gezwungener Nichtstuer“ (Ferreira 2004, S. 1236 f.).

Darüber hinaus schaffen die Medien eine neue virtuell-digitale, örtlich ungebundene und extrem beschleunigte Sprache. Sie schädigt den mentalen Bezugsrahmen und beeinflusst die Wahrnehmung, das Ausdrucksvermögen und das Handeln der Individuen, insbesondere bei Kindern und Heranwachsenden. Erstens verursachen „der mystifizierende Charakter der instrumentellen Vernunft“ (Groppo 2005, S. 78), die Fülle an Bedeutungen und Sinngehalten sowie die Substitution des Real-konkreten durch das Virtuell-abstrakte in der räumlichen und zeitlichen Transformation mentale Verödung, Mangel und in letzter Konsequenz die Entfremdung der eigenen Persönlichkeit. Zweitens bedeutet die Banalisierung der Massengüterproduktion bei gleichzeitig sozial geschaffener Unzufriedenheit eine neue Form sozialer Kontrolle und macht die Menschen zu Objekten und personalisiert die Dinge. Denn „gesellschaftliche Armut wird nicht

nur durch den wirklichen materiellen Mangel geschaffen, sondern auch durch die Produktion des Gefühls an materiellem Mangel unabhängig davon, was wir besitzen“ (Cavalcante/Ferraro Júnior 2002, S. 177).

Die Banalisierungs- und Entfremdungsprozesse zerstören außerdem kollektive Lebensstile, Traditionen und soziale Institutionen und vergrößern menschliches Elend, weil „die ‘neue Ära des Marktes’ [...] sich als einziger möglicher Weg der menschlichen Gemeinschaft [präsentiert], der logischer Weise Schritt für Schritt immer individualistischer und utilitaristischer wird (Ferreira 2004, S. 1230). Ob aufgrund fehlender Bildung oder des Überlebenskampfes entwickeln sich dadurch ein übereifernder, einseitig konsumorientierter Neo-Individualismus, Hedonismus und Narzissmus. Gegen das parallel dazu in breite gesellschaftliche Schichten vordringende dominante Gefühl von Ungewissheit und Unsicherheit sowie Zweifel und Angst wird wiederum versucht durch die Einführung von Sicherheitsmaßnahmen unter Rückgriff auf entsprechende politisch-moralische Werte ein Bild der Sicherheit zu schaffen.

THEMENFELD “BILDUNGSPOLITIK UND PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN”

Die sich durch die Globalisierung forcierte Kommerzialisierung von Wissenschaft und Bildung sowie Durchsetzung eines auf Wissensinhalte reduzierten Bildungsmodells verstärken Exklusion.

Die neue internationale Arbeits- und Produktionsteilung sowie die Dynamisierung des Weltmarktes sind durch die Innovationen der Elektrotechnologien und Informationsnetzwerke begünstigt. In diesem Kontext formiert sich die weltweite Wissensgesellschaft, dessen Organisation grundlegend von der Strukturierung der Information abhängt und Bildung zusammen mit Wissenschaft und Technologie zum Tripel für Entwicklung durch Anschluss an die ökonomischen Globalisierungsprozesse erhebt. Dadurch „wird die Technologie von den Ideologen der Modernisierung mystifiziert und als neues Allheilmittel für die Beseitigung aller Menschheitsprobleme der modernen Welt dargestellt“ (Santos 2001, S. 185).

Diese ökonomische Zweckmäßigkeit bewirkt einen Übergang von der Bildungs- und Wissenschaftspolitik zu einer wirtschaftlich-technologischen Innovationspolitik. In diesem Zusammenhang „wird über die weltweiten Bildungspolitiken ein ‘Einheitsdenken’ durchgesetzt, das auf die Homogenisierung einer Ausbildung von Arbeitern zielt, der den Erfordernissen des Marktes gerecht zu werden hat“ (Maués 2003, S. 90). Diese enge Bindung der Produktion und der Weitergabe von Wissen an die Erfordernisse des internationalen Marktes begünstigt eine flexible und polyvalente Ausbildung von Basisqualifikationen und sozialen Kompetenzen mit größter Betonung auf Handlungs- und Identitätswissen.

Doch „mit dieser Reduzierung von Bildung als ‘Vorbereitung für den Markt’ können wir keinen wissenschaftlich-technologischen Fortschritt in Brasilien erhoffen“ (38/27-28). Denn der informative Tenor einer marktorientierten Kompetenzpädagogik reduziert Bildung auf rein wissensorientierte Schulungskurse ohne ethische Basis und macht eine umfassende Persönlichkeitsbildung zur Nebensache. Das erleichtert schließlich individuelles und gesellschaftliches Dominieren. Die Vorschläge der Delorskommission und der Konferenz von Jontiem sind daher mit Skepsis zu betrachten, weil sie „beide das Antlitz neoliberaler Pädagogiken vergrößert haben“ (26/62-63). So wird Bildung einer zweckmäßigen Brauchbarkeit untergeordnet und eine humane Vision von Bildung beeinträchtigt, indem das Wissen vermenschlicht und die Menschen zu Objekten gemacht werden.

Aufgrund des Ungleichgewichts der Macht in den heutigen internationalen Organisationen orientieren sich die Bildungsreformen deshalb nicht an den Interessen der Lernenden, sondern an den Interessen anderer und sind deshalb ein Mittel zur globalen Regulierung und sozialen Kontrolle. So muss davon ausgegangen werden, dass „die nationalen Bildungsministerien Kriterien zu erfüllen haben [...], die in Wahrheit auf den Berichten der Internationalen Kommission der Unesco beruhen“ (39/10-12). Basierend auf ökonomischer Zweckmäßigkeit beabsichtigen diese Reformen die Homogenisierung von Bildung für den internationalen Wettbewerb und machen die Schulen und Lehrer und die angebliche theoretische Überladung ihrer Ausbildung dafür verantwortlich, dass der Unterricht von den neuen sozio-

ökonomischen Erfordernissen abgekoppelt ist.

Zudem fördert die durch diese Reformen vorangetriebene Deregulierung nicht nur die Autonomie der Schulen, sondern gleichzeitig auch die Verringerung der öffentlichen Mittel, was eine riesige Kommerzialisierung der Bildung verursacht. „Das Fehlen einer Politik zur Stärkung des öffentlichen Bildungswesens hat so ‘Wissensindustrien’ entstehen lassen, die eine humanistische Vision von Bildung beeinträchtigen und diese für Gewinn und ökonomische Macht instrumentalisieren“ (Gadotti 2000, S. 8). Dabei hat die Kontrolle durch Evaluationen und Bewertung von Bildungseinrichtungen Einfluss auf die Verteilung der Finanzmittel und durch die Akkreditierungsverfahren identifizieren sich die Schulen als ein Unternehmen. Als Folge werden die Lehrer entwertet und entprofessionalisiert, ohne qualifizierte Ausbildung sowie ohne ausreichende Löhne und Infrastruktur.

Die Relevanz der Bildungsreformen hat vor allem quantitative Maßstäbe zur Erhöhung der Anzahl an Schulabschlüssen. „Dieses Spiel mit den Statistiken dient dazu, die Finanzgeber zu beeindrucken, aber repräsentiert keine qualitative Verbesserung der Ausbildung und Lernprozesse“ (Maués 2003, S. 103). Denn die durch die Reformen umgesetzte Verkürzung der Studiengänge, das Kompetenzmodell, die simple Erhöhung der Stundenzahl für die Lehrer und eine in die Praxis verlagerte Lehrerausbildung können keine Qualitätsverbesserung des Unterrichts garantieren.

So führt in Brasilien „die Globalisierung zur Verschärfung der Differenz zwischen Armen und Reichen auch in der Schule, weil viele öffentliche Schulen oftmals immer noch weder genügend technische Ausstattung noch genügend ausgebildete Lehrer für eine effektive pädagogische Arbeit haben“ (48/10-12). Dadurch ist der Unterricht dahingehend zu begreifen, die Armen von den Reichen zu trennen, ohne jede Möglichkeit einer Aufnahme in den Arbeitsmarkt und in die Gesellschaft. Eine Didaktik, die zum Denken aus einer liberalen, emanzipatorischen Perspektive erzieht, ist in der Grundstufe, insbesondere in den ersten Klassen, immer noch nicht angekommen. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die pädagogische Praxis des öffentlichen Schulwesens weiter bei einer „Didaktik der Rückständigkeit“ (26/51) verharrt.

Bildung und Wissenschaft haben eine soziale Verantwortung und sind Aufgabe des Staates.

Wissen und Erkenntnis und damit Bildung, Wissenschaft und Technologie sind „kollektive Güter und dürfen deshalb nicht durch das Spiel des Marktes oder politische Interessen reguliert werden“ (Gadotti 2000, S. 8). Vielmehr sollen sie dazu befähigen, als autonomes Individuum in den Arbeitsmarkt aufgenommen werden zu können. Daraus ergibt sich „die Notwendigkeit, dass die Lehrer Bildung aus der finanziellen Zweckmäßigkeit losreißen und in eine soziale Zweckmäßigkeit überführen“ (26/38-39). Das erfordert wiederum ein erhöhtes soziales Verantwortungsbewusstseins der Wissensproduktion und -weitergabe durch die Sozialisierung der Ressourcen, die Demokratisierung der Informationstechnologien sowie eine Integration von formaler und nonformaler Bildung, informeller Volksbildung und institutionalisierter Bildung.

„In gesellschaftlich strategischen Bereichen wie der Bildung ist davon auszugehen, dass die Schulbildung Aufgabe des Staates ist“ (30/137-139). Denn der universale Zugang zu Wissen und qualitativ guter Bildung ist ein unveräußerlicher Bestandteil staatsbürgerlicher Grundrechte und sozialer Inklusion. Dazu müssen die Bedingungen für die öffentlichen Bildungseinrichtungen durch strukturelle und systemische Veränderungen in der Bildungspolitik verbessert werden, insbesondere hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung der Lehrer sowie ihrer besseren Bezahlung.

Verschiedene pädagogische Erfahrungen wie die “Escola Cidadã” (Bürgerschule) in Porto Alegre oder die “Escola Cabana” (Hüttenschule) in Belém belegen andererseits die Notwendigkeit einer Kooperation von staatlichen Institutionen und Zivilgesellschaft. In diesem Kontext müssen akademische Theorie und Praxis re-konstruiert und neu bewertet werden, um sich an den Erwartungen der Wissenschaftsgemeinde zu orientieren, ohne die sozioökonomischen Bedürfnisse der Gesellschaft zu vernachlässigen. Das erfordert die Ausbildung analytisch-kritischer Pädagogen, die im Stande sind, vor dem Hintergrund der psychologischen und sozialen Veränderungen ihre eigene Konzeption der Welt durch die Verbindung von Theorie und Praxis zu konstruieren.

Erforderlich ist eine Bildung, die zur Aneignung kognitiv-instrumenteller und wissenschaftlich-technologischer Fähigkeiten mit ethischen Bezügen beiträgt.

Es muss sich ein neuer Sozialvertrag durch eine Bildung konstituieren, die auf politisch-soziale Transformation zielt. „Denn Bildung ist eine der Ebenen der Auseinandersetzung mit den inhumanen und ausgrenzenden neoliberalen Politiken, die heute den Planeten beherrschen“ (36/116-117). Die Perspektive einer universellen Brauchbarkeit von Bildung muss deshalb mit einer humanistischen Vision in Verbindung gebracht werden. Im Sinne partizipatorisch-emanzipatorischer Bildung muss dazu die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt mit einer ab den ersten Klassenstufen konsequenten ethischen Bürgerrechtsbildung gekoppelt werden, die „mit der Marktlogik bricht und lehrt, dass alle für die Probleme verantwortlich sind“ (48/94-95). Dazu bedarf es der Aneignung eines Habitus der Bereitschaft, sich permanent der Welt zu öffnen, um durch aktive Wahrnehmung und Integration verschiedener Entwicklungsdimensionen sowie die Aneignung der Wirklichkeit zur eigenen Produktion der Zukunft beizutragen.

Bildungsprozesse müssen deshalb ein kritisches Verständnis der komplexen Wirklichkeit und die Projektion von Träumen fördern, durch solche „Methoden die den Einzelnen befähigen, sich in der Schule als forschendes Subjekt und Wissensproduzent zu begreifen“ (36/31-32). Dies erfordert eine soziale Verankerung von Inhalten über Globalisierungsprozesse durch historisch-strukturelle Analyse sowie Reflexion von Ursachen und Folgen der diversen Dimensionen und Konstruktionen der Fremdbestimmung und Unterdrückung der eignen Lebenswirklichkeit. Ein solches „Lehren und Erziehen ohne zu kolonisieren“ (23/54) durch Lernprozesse individueller und kollektiver De- und Rekonstruktion von Wissen basiert auf dem Erlernen multipler Sprachen, Formen und Methoden der Kommunikation und Informationsbeschaffung. Darauf aufbauen kann eine „Diskussion, Analyse und Kritik medialer Inhalte sowie der Erwerb eigener Fähigkeiten seine eigene reale Lebenswelt mithilfe von Medien darzustellen“ (34/46-48).

Somit wird eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung angestrebt, die Intelligenz, Sensibilität, ethisches und ästhetisches Denken, persönliches Verantwortungsbewusstsein, Spiritualität, autonomes und kritisches Denken, Vorstellungsvermögen, Kreativität und Initiative beinhaltet. Erst auf solch einer allgemeinen Kultur(-fähigkeit) kann dann Spezialisierung gründen. Zur Umsetzung dieser Zielsetzung muss eine kognitiv-instrumentelle und wissenschaftlich-technologische Bildung spezifische Aktivitäten allgemeiner Wissensproduktion in makro-strukturellen und mikro-individuellen Dimensionen einbeziehen. „So sind kognitiv-instrumentelle Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen unabhängig von Globalisierung, Zeit und Ort unabdingbare Grundlagen jeder Bildung“ (38/55-58). Dazu gehören außerdem das Erlernen von Fremdsprachen, sowie kritische und gestalterische IT- und Medienkompetenz. Darauf aufbauen können wiederum „wissenschaftlich-technische Fähigkeiten, die essentiell zur Entwicklung eigener Technologien sind, die sich an unseren Bedürfnissen orientieren und ein neues Paradigma sozioökologischen Zusammenlebens ermöglichen“ (40/88-95).

Solche innovativen Bildungskonzeptionen erfordern forschende Lernprozesse in Projekten über transversale Themen und Kontexte, in denen Trans- und Interdisziplinarität sowie Austauschmöglichkeiten von Theorien und Methoden von einer Disziplin in die andere genutzt werden. Da sich zudem die räumlich-zeitlichen Parameter für Forschung und Ausbildung durch die Globalisierung ausweiten und diversifizieren, müssen sich diese als kontinuierliche Prozesse in nationalen und internationalen Netzwerken verwirklichen, die sich durch institutionelle Heterogenität und Integration verschiedener sozialer Räume auszeichnen. Diese Form der Produktion von neuem Wissen und Erkenntnis erfordert Kooperationsfähigkeit, in dem Sinne, dass eine kontinuierliche und dynamische Gegenseitigkeit entwickelt wird, in der es möglich ist, durch entideologisierte Analyse und Reflexion die Potentiale und Grenzen jedes Einzelnen zu erkennen und zu verstehen und sich in einer gemeinsamen semantischen (Um-)Welt gegenseitig anzuerkennen. „Dabei muss sich auch von der Vorstellung eines simplen einseitigen Wissenstransfers aufgrund minderwertigen Wissens und Technologie unsererseits verabschiedet werden“ (40/65-67).

THEMENFELD “WELTBÜRGERTUM UND DIALOG”

Planetarische Bürgerschaft basiert auf Pluralismus sowie universeller Ethik, garantiert zivile, politische und soziale Bürgerrechte und erfordert “Nachhaltige Gesellschaften”.

In modernen, pluralen und multikulturellen Gesellschaften ist Identität ein permanenter kollektiv-diskursiver Konstruktionsprozess gekennzeichnet durch Diversität und Ambivalenzen. Diese soziale und kulturelle Diversität erzeugt eine Spannung zwischen der Chancengleichheit, der Rechtsgleichheit sowie dem Respekt und der Anerkennung von Differenz. Die sozialen, kulturellen und ökologischen Transformationen der Globalisierungsprozesse erfordern deshalb ein (Selbst-)Verständnis, dass wir alle Teil eines interdependenten Ganzen sind, das zu einer Verantwortung in einer globalen Vision des Planeten führt. Das setzt voraus, dass „die ethnische, kulturelle und religiöse Individualität des einzelnen Bürgers anerkannt wird, wie auch dass dieser die ethischen und konstitutionellen Besonderheiten jeder Nation anerkennen muss“ (32/78-80). Eine planetarische Bürgerschaft ist damit ein additionaler Statuts zur nationalen Staatsbürgerschaft, die auf dem Universalismus der Menschenrechte und der internationalen Solidarität beruht. In diesem Sinne kann „supranationale Identität nur als zweite Identität begriffen werden“ (Vieira 1999: Cidadania e nacionalidade). Damit aber hat planetarische Bürgerschaft in erster Linie eine juristische und politische Dimension. Sie bezieht sich auf Zivil- und Menschenrechte und garantiert durch die Verringerung ökonomischer Ungleichheiten konkrete transnationale demokratische und soziale Rechte wie „die Sicherung natürlicher Lebensressourcen und den Zugang zu Wasser“ (35/75-76) als Minimalbedingungen für Arbeit und gute Lebensqualität.

Aufgrund ihres politisch-juristischen Charakters müssen die zivilen, politischen und sozialen Bürgerrechte durch eine Politik der gleichen Rechte an Möglichkeiten und Gelegenheiten der Teilhabe von der kulturellen Identität des Nationalstaates abgekoppelt und soziale und kulturelle Infradiversität garantiert werden. Durch diese Anbindung an politische Partizipation sollen „die Rechte und Pflichten

der Bürger auf lokaler und globaler Ebene gewahrt werden und dieselben dazu ermutigt werden, sich mit internen und externen Einflüssen ihres Alltags auseinander zu setzen (32/34-36). Dementsprechend muss der Kant'sche Appell zu Weltbürgertum und -solidarität durch die Schaffung transnationaler öffentlicher Regulierungs- und Kontrollmechanismen zum weltweiten Schutz der zivilen, politischen und sozialen Bürgerrechte weiterführen.

Diese Transformationsprozesse von Bürgerschaft verlaufen in sich miteinander verbundener Extensivität und Intensität, Sie relativieren die Beziehungsprozesse zwischen dem Abstrakten der Extension von Individualrechten auf globale Interaktionssysteme und dem Konkretem des lokalen Zusammenlebens. Darin besteht ein „lokal verankerter Globalismus“ (Avritzer 2002, S. 51). Das bedeutet, dass „ich nur Bürger des Planeten sein kann, wenn ich auch Bürger in meinem unmittelbaren lokalen Lebensumfeld bin, dort wo ich Individuum bin“ 26/116-118). Deshalb hängt die Entwicklung einer planetarischen Bürgerschaft vom Konkreten ab, ergänzt um die Ausweitung der nationalen Rechte auf Nicht-Staatsbürger innerhalb der Staaten und um den Kampf nationaler und transnationaler Bewegungen für die Schaffung von nationalen und transnationalen institutionellen Mechanismen und Kontrollsystemen in Politik, Rechtsprechung und Wirtschaft.

Die Verwirklichung einer planetarischen Bürgerschaft erfordert ein neues, politisch weitreichendes Nachhaltigkeitsverständnis im Sinne „Nachhaltiger Gesellschaften“. Denn die aktuell den weltweiten Nachhaltigkeitsdiskurs dominierenden Paradigmen beziehen sich auf ein historisch konstruiertes, hegemoniales politisches Konzept, ohne zu verstehen, dass „die großen Unterschiede zwischen Reichen und Armen jeglichen Vorschlag nachhaltiger Entwicklung aussichtslos machen“ (34/88-90). Aus diesem Grund kann Nachhaltigkeit „nur durch eine Veränderung einer Weltwirtschaftsordnung an Bedeutung gewinnen. Diejenigen, die die sogenannte Globalisierung koordinieren, arbeiten gegen eine nachhaltige Entwicklung, die in letzter Konsequenz Unabhängigkeit vom großen Kapital bedeutet“ (45/91-93). Im Gegensatz zum gegenwärtigen Projekt der „Nachhaltigen Entwicklung“ erkennt die Konzeption „Nachhaltiger Gesellschaften“ deshalb den unabdingbaren Zusammenhang verschiedener

Dimensionen von Entwicklung an und zielt auf die Schaffung von Wohlstand durch die Sozialisierung der technisch-finanziellen Ressourcen unter Bewahrung des ökologischen Gleichgewichts sowie sozialer und kultureller Diversität. Das setzt aber die Einsicht voraus, dass „Nachhaltigkeit mehr als die nachhaltige Gestaltung der Ausbeutung von Natur und Umwelt ist, nämlich unsere Haltung des Dominierens gegenüber uns selbst (unsere eigene innere Natur und die unserer Mitmenschen) sowie der natürlichen Umwelt zu ändern“ (40/141-143). In diesem Sinne verlangt eine „Nachhaltige Gesellschaft“ nach Fähigkeiten und Möglichkeiten, eigene Ressourcen, Ideen und Aktionen ohne importierte Projekte autonom nutzen zu können, um den eigenen Lebensunterhalt sowie eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung in Harmonie mit der Natur, sich selbst und seiner sozialen Umwelt zu sichern. Dies erfordert zyklische, demokratisch-partizipative Netzwerkprozesse auf lokaler bis globaler Ebene, „an deren Ende ökologische Kriterien verbindliche Restriktionen für wirtschaftliche Aktivitäten sind“ (31/75-79), die emanzipatorisch, inkludierend und ohne Schaden für zukünftige Generationen sind.

Zur Förderung planetarischer Bürgerschaft ist eine dialogische Pädagogik erforderlich, die zur Anerkennung des Anderen sowie sozialen und kulturellen Pluralismus' beiträgt.

Die Globalisierung „ist geprägt durch Konflikte und permanente Veränderungen, die Instabilität, Unsicherheit aber auch neue Möglichkeiten und Chancen erzeugen“ (33/148-150). Insbesondere in den Entwicklungs- und Schwellenländern hat sie deshalb ambivalente und sich widersprechende Auswirkungen. Pädagogik und Erziehungswissenschaft müssen nach einem Ausgleich dieser Globalisierungsfolgen streben und dazu mit der Logik des Marktes brechen und lehren, dass es sich um Probleme von uns allen handelt. Deshalb ist Bildung für planetarische Bürgerschaft nur mit einer ethischen Dimension zur Verringerung von Konkurrenz und Konsumismus sowie durch Stärkung von Solidarität, Selbstschätzung und -wert möglich.

Diversität ist zum einen eine Tatsache in unserer pluralen Welt. Deswegen muss sie aber zum anderen auch „als ethische Herausforderung gesehen werden, die eine Bildung zu

Respekt von Diversität durch Erkennen der Einheit in Vielfalt und Vielfalt in Einheit verlangt“ (38/113-116). Denn in einer demokratischen Gesellschaft muss das Prinzip einer „Exklusion der Exklusion“ gelten, das heißt, es darf im Sinne eines absoluten Pluralismus nichts ausgeschlossen werden außer ausschließendes und/oder unterdrückendes Handeln“ (E-Mail eines Brasilianers während des Forschungsdialogs). Damit müssen sowohl universalistische als auch partikularistische Politiken mit und in ihren Machtbeziehungen kritisch hinterfragt werden.

Weil Bildung in reziproker Beziehung zu Kultur steht, müssen der Diskurs zu kultureller Diversität und der Multikulturalismus als eine politische und pädagogische Antwort verstanden werden. Sie sind eine ablehnende Reaktion auf die Hegemonie des „universalen Modells von Zweckmäßigkeit und Flexibilität“ (34/93-95) der europäisch-okzidentalen Kultur, im Kampf um die Verwirklichung der Prinzipien von Gleichheit und gleichen Rechten. Aufgrund seines eigenen kulturellen Reichtums ist „kulturelle Diversität“ für Brasilien „eine Form, uns als ebenbürtige Spieler im internationalen Spiel aufzustellen und das Selbstwertgefühl unseres Volkes vor dem Hintergrund unseres Leidens durch sich fortsetzende koloniale Beziehungen zu stärken“ (23/114-116). Die Notwendigkeit gleicher Rechte macht aber allerdings deutlich, dass Diversität über Kultur hinaus gedacht werden muss, weil „ökologische und soziale Vielfalt [...] uns gegen die Tendenzen von Uniformierung der kulturellen Beziehungen und Umweltzerstörung stärken“ (40/69-73) und somit ein friedliches Zusammenleben in Harmonie und Austausch in globaler Dimension erst denk- und erreichbar machen.

Aus pädagogischer Perspektive geht es im Zusammenhang mit Diversität daher „um mehr als die Tolerierung von Differenz. Es geht darum, Bedingungen für Dialog zu schaffen. Dazu ist es fundamental, sich der Differenz und dem Anderen zu öffnen und bereit zu sein sich zu begegnen und auszutauschen“ (40/150-152) ohne Vor-Urteile und Diskriminierung. Durch einen solchen offenen und bedingungslosen Dialog wird die Essenz des menschlichen Seins und die Singularität der Produktion kultureller Bedeutungsmuster verständlich. Auf dieser Basis kann sich gegenseitiges Verstehen, Respektieren der differierten Bezugssysteme und schließlich Solidarität zu entfalten beginnen. Denn die „An-

deren“ erkennen sich als Subjekte an und erweitern ihre Horizonte, um die Divergenzen zu überwinden, die ihre Annäherung be- und verhindern.

In diesem Sinne eines „Universalismus a posteriori“ (Moreira 2002, S. 30) setzt der Dialog Konsens nicht voraus, sondern schafft diesen erst mit dem Ziel nach Demokratisierung und Überwindung autoritärer Strukturen. Auf dem Weg zu solch einem dynamischen Selbstverständnis in sozialer und kultureller Pluralität, als einer Alterität des Selbst, müssen daher politische Kategorien und Auseinandersetzungen um Differenz entinstrumentalisiert und dekonstruiert werden. Damit schafft der Dialog eine intentionale intersubjektive Beziehung zwischen Individuen, die bereit sind für ihre Wieder- und Neuerschaffung. Darunter versteht sich ein „kultureller Hybridismus als emanzipatorische Konsequenz kultureller Diversität. Kulturelle Diversität kann nicht einfach eine gegenseitige Bewunderung für die Kultur des Anderen bedeuten, sondern dass wir über diese Bewunderung hinaus kreativ neue, hybride Kulturen erschaffen können, die in gegenseitiger Herausforderung gären und sich revolutionieren“ (26/128-132). Mit diesen Zielen muss die Entwicklung von Selbstbewusstsein einer souveränen planetarischen Bürgerschaft die lokale Lebenswirklichkeit beachten und wertschätzen. Denn wenn reflexiv-pragmatisches Handeln in Beziehung zur Horizontalität sozialer Beziehungen des lokalen, unmittelbaren Lebensraums gesetzt wird, kann dieses Vertrauen in die Möglichkeiten von individuellen und gesellschaftlichen Transformationen schaffen.

Vor diesem Hintergrund sind Erzieher und Lernende beide Subjekte innerhalb dialogischer Lehr-Lernprozesse sowie offen und neugierig für Möglichkeiten der Erneuerung. Deshalb und weil das Unbewusste der Lehr-Lernprozesse deren Vorausehbarkeit und -planung unmöglich macht, ist der Erzieher ein Mediator innerhalb der ständigen gemeinsamen Suche nach Wissen und Erkenntnis, bis er sich stufenweise aus diesem pädagogischen Interaktionskontext zurückzieht. In diesem Kontext müssen Bildungspolitik und Schule ihre monokulturelle Perspektiven aufgeben, um Diversität und Heterogenität von Identitäten und kulturellen Beiträgen ebenso von Minderheiten sowohl auf makro- als auch auf mikrostruktureller Ebene der Pädagogik anzuerkennen und wertzuschätzen. Schließlich „bedingt kulturelle Diversität

eine breite Artikulation von Minderheiten, aus denen das große Spektrum der Diversität und verschiedener Kulturen erst besteht“ (45/96-98).

Dialog impliziert Transkulturationsprozesse (transculturalização) und muss die Teilnahme von gesellschaftlich Ausgeschlossenen in transnationalen öffentlichen Bildungsnetzwerken gewährleisten.

(Welt-)gesellschaftlicher Dialog ist ein Teil der individuellen und gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit des Überlebenskampfes innerhalb von Hybridisierungs- und Transkulturationsprozessen von Nicht-Okzidentalismen und Okzidentalismen in der globalisierten Welt. Dazu besteht „die Notwendigkeit zu verhindern, dass der Fokus auf Differenz nicht zur Isolation von Gruppen, zur Entstehung von Ghettos und in letzter Konsequenz zu stärkerer gesellschaftlicher Fragmentierung führt, die je eigentlich beseitigt werden soll“ (Moreira 2002, S. 19). Hybridisierungs- und Transkulturationsprozesse können und müssen daher für dialogische Lernprozesse kreativ fruchtbar gemacht werden, indem utopisches Denken von einer rein zeitlichen auf eine räumliche Dimension ausgedehnt wird. Durch diese dimensionale Erweiterung des Denkens können neue und „andere Arten der Rationalität verstanden und in die Entwicklung von Utopien aufgenommen werden, die außerhalb des Okzidents bzw. hauptsächlich aus den durch die Okzidentalisation der Welt hervorgerufenen Transkulturationsprozessen entwickelt wurden“ (Groppo 2005, S. 83). Dass solche Prozesse bereits in vollem Gange sind, lässt sich beispielsweise daran ablesen, dass „die neue Weltordnung danach strebt, die Bedeutung des Individualismus und der [nationalen, M.A.] Staatsbürgerschaft zu verringern, die in den nicht-westlichen Ländern von jeher niemals diese Relevanz erreicht haben“ (Vieira 1999: O declínio da cidadania nacional).

Im Rahmen des Diskurses zu einer Bildung in modernen Gesellschaften muss der Dialog deshalb Akkulturation vermeiden, die wertende Trennung des Denkens von „Kultur“ und „Volkskultur“ aufheben und die Autonomie des „Anderen“ anerkennen. Solch ein Dialog von und in Diversität verlangt ein entterritoriales, „offenes, Paradigmen durchbrechendes Denken“ (33/277), jenseits des abstrakten und formalen Rationalismus der okzidentalen Moderne und ihrer exklusiven

und universellen Konzeption. In diesem Zusammenhang kann das innovative Potential der Sozialwissenschaften und ebenso der Volksbildung in den peripheren Ländern genutzt werden, „die sich immer tiefer in der kulturellen und sozialen Wirklichkeit verwurzeln und sich fortschreitend von den von den kapitalistischen Zentren geerbten ‚Formeln‘ befreien“ (40/44-45). Dies geschieht aus der Erkenntnis der begrenzten Möglichkeiten einer Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien aus den Ländern des Zentrums in anderen, unterschiedlichen Lebensrealitäten. Daraus ergibt sich aber außerdem die Konsequenz, durch die Integration von Volkswissen und sozialen Basisbewegungen ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen wie zum Beispiel Migranten in Deutschland in den Dialog mit einzubinden, „damit sie auf direktem Wege zu einer Debatte beitragen können, die wirklich Auswege aus sozialer Exklusion entwickelt“ (23/147-149).

Der wachsende Einfluss transnationaler Nicht-Regierungsorganisationen deutet auf den Beginn der Herausbildung einer globalen Zivilgesellschaft hin. Aber eine alternative Globalisierung, ein neuer Sozialvertrag kann nur hervorgehen aus dem Zusammenschluss der Kämpfe der Zivilgesellschaft, gefestigt durch Nicht-Regierungsorganisationen und gemeinschaftliche Basisorganisationen, mit der internationalen Solidarität und Zusammenarbeit der unterdrückten Klassen. Denn es ist notwendig zu lernen, „dass die Arbeiterklasse in allen Ländern ausgebeutet wird und auch Bildung in einem inhumanen und ausschließenden System des Kapitals ein Instrument der Entfremdung und Exklusion ist“ (36/167-170).

Durch die Integration von Volkswissen und die Mobilisierung der sozialen Basisbewegungen muss der Dialog deshalb die Teilnahme von aus der Gesellschaft Ausgeschlossenen garantieren. Dazu muss er sich aus Bildungsnetzwerken in transnationalen öffentlichen Räumen konstituieren. Öffentliche Räume werden dabei als „neue dialektische Synthese des liberalen demokratischen Staates und der sich durch den Liberalismus formierten Zivilgesellschaft“ (26/207-209) verstanden. Sie ergänzen aber ersetzen den Nationalstaat nicht. Denn „gemäß Tarso Genro, Boaventura de Souza Santos, Habermas u.a. müssen wir weder an die absolute Schlechtigkeit des Staates noch an die vollkommene Ehrlichkeit und Anständigkeit der Zivilgesellschaft glauben“ (26/186-188).

Dementsprechend müssen sich diese Bildungsnetzwerke paritätisch aus Schulen, Universitäten sowie Vertretern von Parteien, staatlicher Institutionen und zivilgesellschaftlicher Organisationen inklusive repräsentativer nichtorganisierter Segmente zusammensetzen. So verlangt die Verwirklichung eines neuen Sozialvertrags nach einer dementsprechenden, adäquaten nationalen, staatlichen Politik zur Transformation der politischen und sozioökonomischen Strukturen, weil „internationale institutionelle Strukturen mit genügend Durchsetzungskraft für die Garantie und den Schutz der Menschenrechte zumindest noch nicht existieren“ (Vieira 1999: *Cidadania e nacionalidade*).

Die Organisationen der Zivilgesellschaft sollten als Mediatoren dieses Netzwerkdialogs fungieren, um die Autonomie gegenüber der staatlichen Macht zu sichern. Dazu ist die demokratische Kontrolle des Staates durch klar definierte partizipatorische Regeln zu erhöhen. Auf diese Art und Weise orientieren und kontrollieren diese zivilgesellschaftlichen Organisationen die staatliche Politik bezüglich der Interessen der Unterschichtklassen und „verteidigen die Menschenrechte, die als universelle Werte gesehen werden müssen“ (Moreira 2002, S. 30). Zum Zwecke der Transparenz dieser politischen Prozesse müssen die Beziehungen der zivilgesellschaftlichen Organisationen zur staatlichen Macht wie auch die institutionellen Mechanismen und Strategien der Nicht-Regierungsorganisationen kontinuierlich analysiert, evaluiert und überarbeitet werden.

Unterschiedliche Sprachen, theoretische Barrieren und eine unterschiedliche Arbeits- und Schulkultur können jedoch den Dialog erschweren, wie zum Beispiel unterschiedliche Konzeptionen der zivilgesellschaftlichen Organisationen. In Brasilien „brechen diese viel grundlegender mit Beziehungen von Dominanz und Hierarchie“ (40/219-221), während sie andererseits stärker auf nationale Problemstellungen ausgerichtet sind. Darum ist zuallererst eine (sprachliche) Abstimmung der theoretischen Begrifflichkeiten erforderlich sowie die Bereitschaft, sich den konvergenten und divergenten sprachlichen Begrifflichkeiten, Perspektiven, Reflexionen und Methodologien des „Anderen“ zu öffnen und sich durch sie weiterzuentwickeln. Als integraler Bestandteil gehört dazu „die problematisierende Erörterung der ko-

lonialen Beziehungen nicht bloß als gegebenes Faktum“ (23/154-155). Unter diesen Voraussetzungen könnten die Differenzen dann aber eine Quelle für konstruktiven Dialog sein, der auf den schon zwischen Brasilien und Deutschland bestehenden Beziehungen und der „deutsch-brasilianischen Kultur“ insbesondere im Süden des Landes aufbauen kann. Das setzt das beiderseitige Kennen und den Respekt der jeweiligen Lebensrealitäten und theoretischen Beiträge voraus, um alle Impulse fern jeden Überlegenheitsdenkens gleichberechtigt fruchtbar machen zu können. Das bedeutet wiederum, über Selbstbewusstsein und eigene finanzielle Mittel sowie technisch-wissenschaftliches Wissen verfügen zu können, um Unilateralismus oder gar imperialistische Beziehungen zu vermeiden. Demgegenüber sind immer noch „viele selbsternannte Volksbildungsprojekte von deutschen Organisationen finanziert und von Brasilianern durchgeführt in einer typischen imperialistischen Beziehung“ (26/170-172).

Zusammenfassung der Forschungsergebnisse und Ausblick

Die in Form generativer Themenfelder vorgestellten Forschungsergebnisse sind erste, vorläufige (!) Wegzeichen für eine notwendige weitergehende gemeinsame konzeptionelle Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte zum Umgang mit den Herausforderungen der Globalisierung. Im Sinne eines „dialogischen Lernens vom Anderen“ sollen dazu in einem ersten Schritt zentrale Begrifflichkeiten aus den empirischen Ergebnissen zusammengefasst werden (vgl. Abb. 1, S. 10).

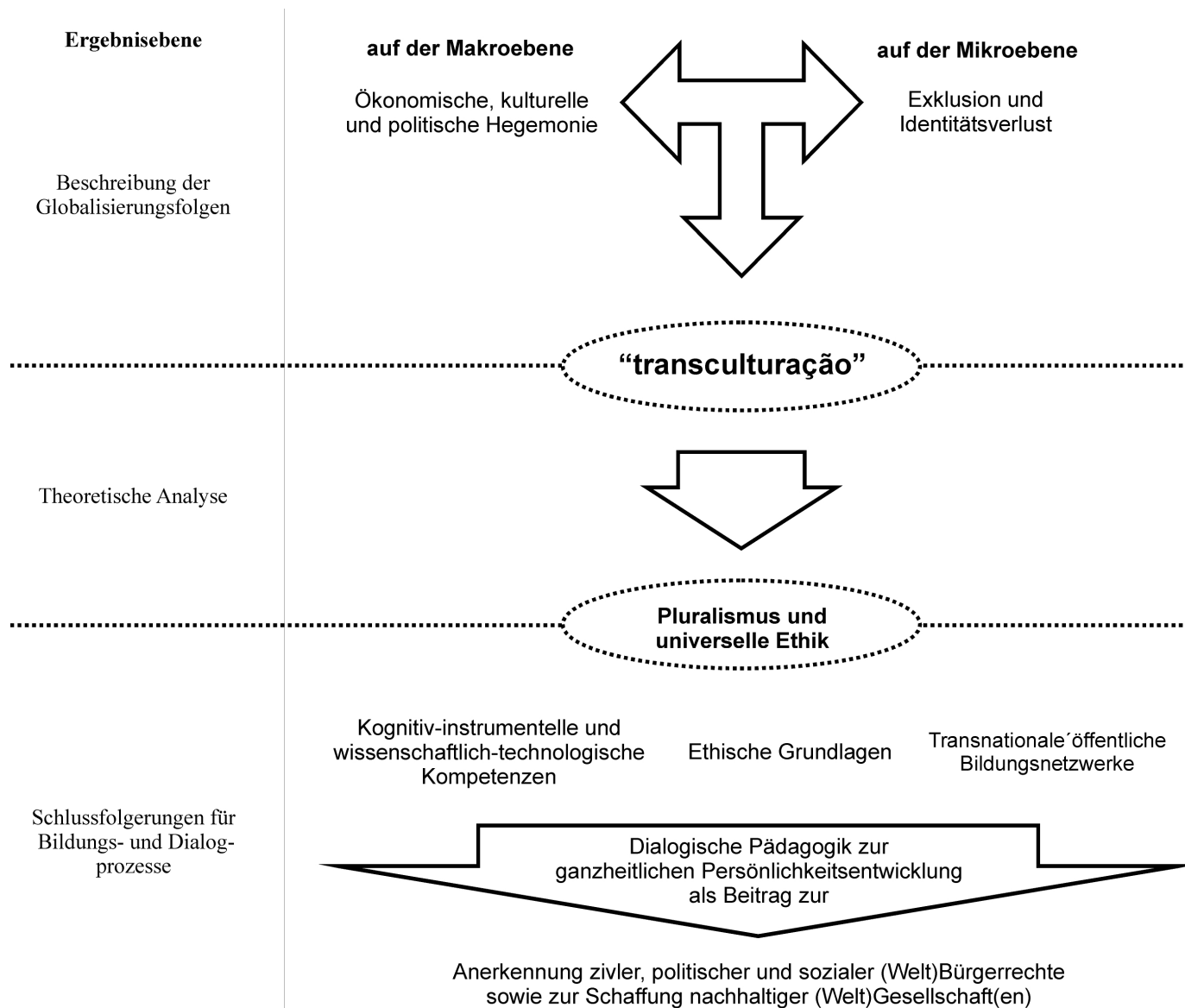
Auf der Ebene der Beschreibung von Globalisierungsfolgen weisen die Forschungsergebnisse auf die Bedeutung der Interdependenz makro- und mikrostruktureller Aspekte von Globalisierungsprozessen hin. Dies wird deutlich durch die Betonung der Problematik ökonomischer, kultureller und politischer Hegemonie bei gleichzeitiger Verursachung von individueller Exklusion und Identitätsverlust. Neben den Medien wird in diesem Zusammenhang gerade die Rolle von Bildung aufgrund ihrer weltweiten Kommerzialisierungs- und Ökonomisierungstendenzen kritisch eingeschätzt.

Alternativen zu den somit durch Unterdrückung gekennzeichneten Okzidentalierungsprozessen nicht erst seit der

Globalisierung werden hingegen in Transkulturationsprozessen (*transculturacão*) ausgemacht. Sie werden als weltweit stattfindende, oftmals konfliktreiche Veränderungsprozesse zwischen Dominanz und Widerstand beschrieben. Aus der Analyse dieser Prozesse wird schließlich die komplementäre Notwendigkeit von sozialem sowie kulturellem Pluralismus und universeller Ethik erschlossen. Sie können als Grundlagen für eine Dialogische Pädagogik ausgemacht werden, die zur Anerkennung ziviler, politischer und sozialer (Welt-)Bürgerrechte sowie zur Schaffung nachhaltiger (Welt-)Gesellschaft(en) beitragen soll. Dazu müssen ethische Grundlagen ein integraler Bestandteil der Vermittlung von kognitiv-instrumentellen und technologisch-wissenschaftlichen Kompetenzen sein. Da Bildung und Wissenschaft vom Staat als öffentliches und kostenloses Rechtsgut zu garantieren sind, wird bezüglich des wissenschaftlichen und pädagogischen Dialogs der Aufbau transnationaler öffentlicher Bildungsnetzwerke gefordert, insbesondere um Marginalisierten und Ausgeschlossenen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

Für eine multilaterale konzeptionelle Weiterentwicklung Globalen Lernens könnte „*transculturacão*“ aus mehreren Gründen vielversprechende Impulse geben. Zum einen bietet die begriffliche Nähe zu „Transkulturellem Lernen“ bzw. „Transkulturalität“ eine mögliche Anbindung von alternativen Deutungsperspektiven und pädagogischen Konzepten im Umgang mit den Herausforderungen der Globalisierung aus dem nicht-okzidentalen Raum. Zum anderen deuten die Forschungsergebnisse damit für transkulturelle Begrifflichkeiten auch eine Funktion als „theoretische Scharnierbegriffe“ (vgl. Freire 1998, S. 101) speziell auf erziehungswissenschaftlicher Ebene zwischen der Beschreibung von Globalisierungsfolgen und der sich daraus ergebenden notwendigen Funktionen, Ziele und der Umsetzung von Bildungs- und Dialogprozessen an. Des weiteren verspricht ihre implizite Forderung nach Pluralismus und universeller Ethik sowie ihre interdependente Dynamik von mikro- und makrostrukturellen Transformationsprozessen interessante Dialogimpulse für einen multilaterale Weiterentwicklung von Konzepten für Globales Lernen und die Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Auditor 2009 sowie Göhlich 2006, S. 6 und Göhlich u.a. 2006, S. 23 f.).

Abb. 1: Zusammenfassung zentraler Begrifflichkeiten und Konzeptionen der Forschungsergebnisse



Literatur

Auditor, Markus (2010): Deutsch-brasilianische Bildungszusammenarbeit zwischen Dialog und Dominanz. In: Brasilien Nachrichten 141/2010, S. 39.

Auditor, Markus (2009): Von der Transkulturalität als postmoderner Identität zur (welt-)gesellschaftlichen Utopie einer Transkulturation - Denkanstöße aus den lateinamerikanischen Sozialwissenschaften. In: Fischer, Christina; Athemeliotis, Alexis (Hg.): Jugend - Migration - Sozialisation - Bildung. Münster 2009, S. 179-190.

Auditor, Markus (2006): Nord-Süd-Kooperationen im Rahmen des Globalen Lernens – Dialog oder Einbahnstrasse? www.publi.soluar.net/2006Dialog.pdf.

Avritzer, Leonardo (2002): Em busca de um padrão de cidadania mundial. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-64452002000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. In: Lua Nova [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-6445&lng=pt&nrm=iso, 55-56/2002. Zit. 2006-10-25.

Beck, Ulrich (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. EXPO 2000 Hannover, Band 2. Frankfurt a.M.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2011): weltwärts – Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst. http://www.weltwaerts.de/ueber_weltwaerts/idee_hintergrund.html. Zit. 2011-10-12.

Boff, Leonardo (2000): Ethik für eine neue Welt. Düsseldorf.

Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel? - unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt a. M.

Bühler, Hans / Datta Asit (1998): Global - total - fatal. In: ZEP, 21. Jg. 3/1998, S. 2-7.

Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda / Ferraro Júnior, Luiz Antônio (2002): Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa Comunidade Ativa). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302002008100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. In: Educação & Sociedade [online] <http://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso. Vol.23, 81/2002. Zit. 2006-10-25.

Costa, Sérgio (2004): Kulturelle, soziale und wirtschaftliche Inklusion: Deutschland und Brasilien im Vergleich. Stuttgart, Dialog der Zivilgesellschaften: Brasilien-Deutschland, Juni 2004. http://www.daad.de/dt-br/vortrag_dr_sergio_costa.pdf. Zit. 2006-01-10.

Ferreira, Naura Syria Carapeto (2004): Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na „cultura globalizada“. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. In: Educação & Sociedade [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso. Vol.25, 89/2004. Zit. 2006-10-25.

Freire, Paulo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Dt. Erstauflage 1973. Reinbek.

Gadotti, Moacir (2000): Perspectivas atuais da educação. <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. In: São Paulo em Perspectivas [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-8839&lng=pt&nrm=iso. Vol.14, 2/2000. Zit. 2006-10-25.

Göhlich, Michael (2006): Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: ZEP, 29. Jg., 4/2006, S. 2-7.

Göhlich, Michael u.a. (Hrsg.) (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In: Dies. (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München, S. 7-29.

Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira / Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e (2003): Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a09v29n1.pdf>. In: Educação e Pesquisa [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&lng=pt&nrm=iso. Vol.29, 1/2003. Zit. 2006-10-25.

Groppo, Luis Antonio (2005): Transculturação e novas utopias. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-64452005000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. In: Lua Nova [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-6445&lng=pt&nrm=iso. 64/2005. Zit. 2006-10-25.

Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. <http://www.kmk.org/aktuell/070614-globale-entwicklung.pdf>. Zit. 2007-07-13.

Maués, Olgaíses Cabral (2003): Reformas internacionais da educação e formação de professores. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. In: Cadernos de Pesquisa [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso. 118/2003. Zit. 2006-10-25.

Moreira, Antonio Flavio Barbosa (2002): Currículo, diferença cultural e diálogo. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>. In: Educação Sociedade [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso. Vol.23, 79/2003. Zit. 2006-10-25.

Santos, Tania Steren dos (2001): Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8576.pdf>. In: Sociologias [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-4522&lng=pt&nrm=iso. 6/2001. Zit. 2006-10-25.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a. M.

Sobral, Fernanda A. da Fonseca (2000): Educação para a competitividade ou para a cidadania social? <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>. In: São Paulo em Perspectivas [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-8839&lng=pt&nrm=iso. Vol.14, 1/2000. Zit. 2006-10-25.

Trisch, Oliver (2005): Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Nr. 12. Oldenburg. <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2005/triglo05/pdf/triglo05.pdf>. Rev. 2005-01-13/ Zit. 2007-07-13.

Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. (VEN) / Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (VNB) (2007): Globolog - Globaler Dialog in regionalen Netzwerken. <http://www.globolog.net>. Zit. 2008-05-14.

Vieira, Liszt (1999): Cidadania Global e Estado Nacional. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000300001&lng=pt&nrm=iso. In: Dados [online] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0011-5258&lng=pt&nrm=iso. Vol. 42, 3/1999. Zit. 2006-10-25.

World University Service (WUS) (2006): Globales Lernen im Dialog. <http://www.wusgermany.de/index.php?id=21&L=>. Zit. 2008-05-14.

u.a. für den World University Service, den Verband Entwicklungspolitik Nds., die Friedrich Ebert Stiftung und die AG Interkulturelle Pädagogik an der Universität Hannover.

Zurzeit **Projektleiter und Dozent für Interkulturelle Kompetenzen** am Internationalen Studienzentrum der Universität Kassel.

ZUM AUTOR

Studium der Kultur- und Erziehungswissenschaften sowie Soziologie in Deutschland und Brasilien; Promotion.

Studien- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelles und Globales Lernen, Transkulturalismus, Dialogische Bildung, Entwicklungspolitik, Brasilianistik/Lusitanistik, Migrationssoziologie, sowie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.

Langjährige **Arbeits- und Studiererfahrungen in der bilateralen Zusammenarbeit** mit und in Brasilien u.a. in Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen, dem Goethe Institut in Salvador da Bahia und der Universidade Regional do Cariri in Crato/Nordostbrasilien.

Projektmitarbeiter sowie Lehr- und Referententätigkeiten