DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit
„Das Bildungskonzept Kommunikation und Soziale Kompetenz (KoSo®) im Kontext des Globalen Lernens“

Verfasserin:
Isabel Wurm

Angestrebter akademischer Grad
Magistra (Mag.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 390
Studiennrichtung lt. Studienblatt: Internationale Entwicklung
Betreuer: Dr. Helmuth Hartmeyer
## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

<table>
<thead>
<tr>
<th>Abkürzung</th>
<th>Erklärung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ADA</td>
<td>Austrian Development Agency – Österreichische Agentur für Entwicklungszusammenarbeit</td>
</tr>
<tr>
<td>AGEZ</td>
<td>Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit</td>
</tr>
<tr>
<td>BMMeiA</td>
<td>Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten</td>
</tr>
<tr>
<td>BMUKK</td>
<td>Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur</td>
</tr>
<tr>
<td>BMWF</td>
<td>Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung</td>
</tr>
<tr>
<td>EU</td>
<td>Europäische Union</td>
</tr>
<tr>
<td>GEAC</td>
<td>Global Education Advisory Committee</td>
</tr>
<tr>
<td>GENE</td>
<td>Global Education Network Europe</td>
</tr>
<tr>
<td>GL</td>
<td>Globales Lernen</td>
</tr>
<tr>
<td>KoSo®</td>
<td>Kommunikation und Soziale Kompetenz</td>
</tr>
<tr>
<td>NLP</td>
<td>Neurolinguistisches Programmieren</td>
</tr>
<tr>
<td>OEZA</td>
<td>Österreichische Entwicklungszusammenarbeit</td>
</tr>
<tr>
<td>PH</td>
<td>Pädagogische Hochschule</td>
</tr>
<tr>
<td>PI</td>
<td>Pädagogisches Institut</td>
</tr>
<tr>
<td>P.O.L.</td>
<td>Pacing-Outing-Leading</td>
</tr>
<tr>
<td>PISA</td>
<td>Programme for International Student Assessment</td>
</tr>
<tr>
<td>UNESCO</td>
<td>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</td>
</tr>
<tr>
<td>UNO</td>
<td>United Nations Organisation</td>
</tr>
<tr>
<td>VAKOG</td>
<td>Visuell-Auditiv-Kinästhetisch-Olfaktorisch-Gustatorisch</td>
</tr>
<tr>
<td>VENRO</td>
<td>Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen</td>
</tr>
</tbody>
</table>
INHALT

1 Einleitung ............................................................................................................................................... 7

2 Bildungskonzept Globales Lernen – Entwicklung, Institutionalisierung und Akteurinnen/Akteure ................................................................................................................................. 10

2.1 Warum Globales Lernen? .................................................................................................................. 10

2.2 Entwicklung und Entstehung des Globalen Lernens ...................................................................... 15

  2.2.1 Globales Lernen: Internationale Entwicklungen .................................................................... 15

  2.2.2 Entwicklung des Globalen Lernens in Österreich .............................................................. 18

2.3 Globales Lernen in Österreich heute .............................................................................................. 20

  2.3.1 Verankerung auf staatlicher Ebene ...................................................................................... 20

  2.3.2 Internationale Zusammenarbeit und Austausch ................................................................. 22

  2.3.3 Globales Lernen im formalen Bildungsbereich ................................................................ 23

  2.3.4 Akteurinnen und Akteure im non-formalen Bereich ......................................................... 25

2.4 Zusammenfassung ............................................................................................................................ 26

3 Konzeptionen von Globalem Lernen ............................................................................................... 27

3.1 Schematisierungen von Konzeptionen des Globalen Lernens....................................................... 27

3.2 Konkrete Konzeptionen von Globalem Lernen .............................................................................. 31

  3.2.1 VENRO .................................................................................................................................. 31

  3.2.2 Hanns-Fred Rathenow und David Selby ............................................................................ 32

  3.2.3 Österreichische Strategiegruppe Globales Lernen ............................................................ 33

  3.2.4 Neda Forghani-Arani ......................................................................................................... 33

  3.2.5 Annette Scheunpflug und Barbara Asbrand ...................................................................... 35

  3.2.6 Klaus Seitz .......................................................................................................................... 37

  3.2.7 Helmuth Hartmeyer ........................................................................................................... 40

3.3 Konzeption des Globalen Lernens für die vorliegende Arbeit .................................................... 42

3.4 Zusammenfassung ............................................................................................................................ 45
4 Bildungskonzept Kommunikation und Soziale Kompetenz ..........47

4.1 Was umfasst Kommunikation und Soziale Kompetenz? .......... 47
4.2 Entstehungskontext ......................................................... 48
4.3 Anliegen und Ziele .......................................................... 49
4.4 Methodik ........................................................................ 52
4.5 Inhalte ............................................................................ 57
4.6 Zusammenfassung ............................................................ 60

5 Konzeptioneller Vergleich von Globalem Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz ................................................. 62

5.1 Gemeinsamkeiten und Überschneidungen ......................... 62
  5.1.1 Theoretischer Zugang, Anliegen und Ziele ..................... 62
  5.1.2 Methodik ...................................................................... 66
5.2 Abweichende Schwerpunkte ............................................... 69
  5.2.1 Lerninhalte ................................................................. 69
  5.2.2 Methodik ...................................................................... 70
5.3 Untersuchung der Anschlussfähigkeit ................................. 72
5.4 Zusammenfassung ............................................................ 77

6 Welche Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz eignen sich für die Verwendung in Lernarrangements zum Globalen Lernen? ..........80

6.1 Wahrnehmung und Interpretation ........................................ 81
  6.1.1 Kippbild ................................................................. 83
  6.1.2 Beobachtung und Interpretation I ............................... 85
  6.1.3 Beobachtung und Interpretation II ............................... 87
6.2 Konstruktivismus und Wirklichkeitskonstruktion .................. 89
  6.2.1 Geschlossene Gestalten .............................................. 91
  6.2.2 Übung: Haus-Baum-Hund .......................................... 92
  6.2.3 Übung: Welche Geschichten erfindet mein Gehirn? ....... 94
6.3 Gesprächsführung: 4-Ohren-Modell nach F. Schulz v. Thun .... 96
6.4 Grundannahmen des NLP ...................................................... 98
   6.4.1 P.O.L.-Übung (Pacing-Outing-Leading) ......................... 99
   6.4.2 Rapport im Gespräch .................................................. 101
   6.4.3 VAKOG – Sinnesspezifische Repräsentationssysteme .. 103
   6.4.4 Meta-Modell ............................................................. 105
6.5 Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung – Alter Ego ... 107
6.6 Gruppendynamik – intra- bzw. interpersonale Konflikte und ihre Wechselseitigkeit ......................................................... 109
   6.6.1 Rangdynamik in Gruppen ............................................. 109
   6.6.2 Drama-Dreieck ............................................................ 112
   6.6.3 Gewaltfreie Kommunikation nach M. Rosenberg ...... 114
6.7 Methoden des Improvisationstheaters .............................. 116
   6.7.1 Disconnect ................................................................. 117
   6.7.2 Da-doo-da ................................................................. 118
   6.7.3 ABC-Spiel ................................................................. 120
   6.7.4 Freeze ....................................................................... 121
6.8 Reflexion von Werthaltungen: Graves-Modell ................. 122
6.9 Zusammenfassung ............................................................. 124

7 Resümee und Ausblick ......................................................... 126
8 Literatur .................................................................................. 132
   8.1 Monographien .............................................................. 132
   8.2 Zeitschriftenartikel und Beiträge aus Sammelbänden ......... 135
   8.3 Internetseiten ............................................................... 138
   8.4 Expertinnen- und Experten-Interviews .............................. 141
9 Anhang ................................................................................ 142
   9.1 Abbildungsverzeichnis .................................................. 142
9.2 Praktisches Beispiel zur Dramadynamik .............................. 143
9.3 Zusammenfassung .................................................................... 144
9.4 Abstract .................................................................................... 146
9.5 Lebenslauf der Verfasserin .................................................... 148
1 EINLEITUNG

Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit ist die Untersuchung wechselseitiger Anschlussstellen in den Bildungskonzepten Globales Lernen sowie Kommunikation und Soziale Kompetenz (KoSo®) und die Herausarbeitung spezifischer Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz, die sich für eine Verwendung im Globalen Lernen eignen. Diese Arbeit will ein Beitrag zur Praxisforschung des Globalen Lernens sein.


2 BILDUNGSKONZEPT GLOBALES LERNEN – ENTWICKLUNG, INSTITUTIONALISIERUNG UND AKTEURINNEN/AKTEURE


2.1 Warum Globales Lernen?


Globales Lernen wird als pädagogischer Ansatz gesehen, mit dem man den (Lehr- und Lern-)Herausforderungen die sich im Gefolge der Globalisierung ergeben, begegnen möchte (Forghani-Arani 2005: 7). Was aber machen nun die als Globalisierung bezeichneten Prozesse aus?

Claus Leggewie macht die Entwicklung zur Weltgesellschaft an drei Punkten fest: Erstens erlebte die Weltgesellschaft im Rahmen der Globalisierungsprozesse nicht nur eine Differenzierung sondern auch eine verstärkte kulturelle Fragmentierung bzw. Hybridität. Zweitens betont er, dass kulturelle Gemeinschaften noch nie mit nationalstaatlichen Grenzen gleichgesetzt werden konnten und sich dies im Rahmen der Globalisierung weiter verstärke. Er macht dies u.a. an der Ent-Teritorialisierung und Virtualisierung sozialer Räume fest, bedingt durch technische Entwicklungen (Leggewie 2005: 34). Dies, so Claus Leggewie führe in weiterer Folge zur Entstehung von „transnationalen Gemeinschaften und Identitäten durch Nationen und Nationalstaaten hindurch“, dabei bleibt soziale Zugehörigkeit nicht nur auf eine Gruppe beschränkt, vielmehr würden flexible Formen von Gemeinschaft entstehen. Als dritten Punkt nennt Claus Leggewie,
dass die nationalstaatlich orientierte Politik in Frage gestellt und „die Repräsentativität und Legitimität demokratischer Herrschaft“ herausgefordert wird (Leggewie 2005: 34).


Auch Helmuth Hartmeyer zufolge ist eines der zentralen Merkmale der Entwicklung zur Weltgesellschaft die steigende Komplexität des Lebensalltags. Technische und wissenschaftliche Neuerungen haben zur Auflösung einer stabil scheinenden sozialen,

2.2 ENTWICKLUNG UND ENTSTEHUNG DES GLOBALEN LERNENS

2.2.1 GLOBALES LERNEN: INTERNATIONALE ENTWICKLUNGEN

Die Entwicklung des Globalen Lernens und seiner Vorgängerkonzepte kann in diesem Rahmen nur in Form eines Überblicks dargestellt werden, für Näheres siehe (Hartmeyer 2007) und (Seitz 2002).

Im internationalen Kontext verweist Klaus Seitz auf die Bedeutung der UNESCO und ihrer Dokumente für den Bereich der damals so genannten internationalen Erziehung. Er nennt insbesondere die „Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten“ aus dem Jahr 1974. Darin werde der Begriff Global Education zwar noch nicht verwendet, dafür werden aber Grundsätze aufgestellt, auf die sich auch heutige Konzeptionen vom Globalen Lernen immer wieder beziehen, unter anderem Verständnis und Wertschätzung für verschiedenen Kulturen, Bewusstseinsbildung in Bezug auf die wachsende internationale Vernetzung, Kommunikationsfähigkeiten, Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Kooperation und Solidarität etc. Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle die „globale Anschauungsweise“, die sich als Leitsatz durch sämtliche Dimensionen von Bildung und Erziehung ziehen solle (Seitz 2002: 367).


die Maastricht-Declaration eine zentrale Rolle für die Erstellung nationaler Strategien und sie hatte die Einrichtung des European Global Education Peer Review Process zur Folge (GENE – European Policy Frameworks).

2.2.2 ENTWICKLUNG DES GLOBALEN LERNENS IN ÖSTERREICH

Für Österreich können vier generelle Epochen der developmentspolitischen Bildungsarbeit festgestellt werden:


2.3 Globales Lernen in Österreich heute


2.3.1 Verankerung auf staatlicher Ebene


2.3.2 Internationale Zusammenarbeit und Austausch


2.3.3 **GLOBALES LERNEN IM FORMALEN BILDUNGSBEREICH**


2.3.4 **AKTEURINNEN UND AKTEURE IM NON-FORMALEN BEREICH**


Darüber hinaus kann die Welthausgruppe, welche in nahezu allen Bundesländern vertreten ist, als Akteurin des Globalen Lernens betrachtet werden. Zentrales Element in ihrem Bildungsangebot ist das Gästeprogramm. Dabei werden jährlich Menschen aus so genannten Entwicklungsländern nach Österreich eingeladen, diese sind im Rahmen von...
schulischen und außerschulischen Workshops zu Entwicklungsthemen tätig (Interview mit H. Hartmeyer, 11.6.2010).

2.4 **ZUSAMMENFASSUNG**
3 KONZEPTIONEN VON GLOBALEM LERNEN

3.1 SCHEMATISIERUNGEN VON KONZEPTIONEN DES GLOBALEN LERNENS
Einerseits sind die konzeptuellen Unterschiede in der relativen Neuheit des Globalen Lernens begründet (Forghani-Arani 2005: 5), andererseits wird die Vielfalt der Ansätze als zentral für das Globale Lernen betrachtet. So treten etwa Helmuth Hartmeyer und Neda Forghani-Arani für einen pluralistischen Zugang ein, da der Gegenstand des Globalen Lernens die ganze Welt in all ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit umfasst. „Es geht um nicht mehr und nicht weniger als die Welt, um Milliarden von Menschen, um die Beziehungen zwischen allen Gesellschaften, Kulturen, Religionen.“ (Hartmeyer o.J.a:

Verschiedenen Wissenschafterinnen und Wissenschafter haben den Versuch gemacht, die Trennungslinien zwischen den unterschiedlichen Auffassungen nachzuzeichnen.


Konzeptionen im Rahmen des handlungstheoretische Paradigmas werden jedoch von Vertreterinnen und Vertretern systemtheoretisch orientierter Ansätze kritisiert „da sie als normative ,Postulativpädagogik' bzw. aufgrund ihres hohen 'Moralingehalts' das Anliegen, über die Komplexität der Einen Welt aufzuklären, potenziell verfehlen würden“ (Scheunpflug 2008: 11). Im Rahmen der systemisch-evolutionären Ansätze dagegen wird die Globalisierung systemtheoretisch analysiert und Niklas Luhman folgend als Entwicklung zur Weltgesellschaft verstanden. Außerdem werden anthropologische und lerntheoretische Aspekte einbezogen. Zu den wesentlichen Merkmalen des systemisch-evolutionär begründeten Verständnisses von Globalem Lernen zählt Annette Scheunpflug die folgenden Aspekte:

Zunächst wird die Komplexität der Weltgesellschaft betont. Als zentrale Eigenschaften werden die „Entgrenzung des Raums“ sowie eine „Komplexitätssteigerung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive“ bezeichnet. So veralte beispielsweise Wissen immer
rascher und der schneller werdende soziale Wandel bewirke ein unmittelbares Nebeneinander von Bekanntem und Unvertrautem. Das abstrakte Denken wird als Weg betrachtet um dieser Komplexitätssteigerung begegnen zu können.


Zwar, so Annette Scheunpflug, dürften diese Aspekte für Praktikerinnen und Praktiker des Globalen Lernens explizit kaum eine Rolle spielen, dennoch haben sie großen Einfluss auf die Umsetzung und die praktische Arbeit mit Globalem Lernen, etwa bei der Gestaltung und der Form von Lernmaterialien (Scheunpflug 2008: 12).

Annette Scheunpflug weist außerdem darauf hin, dass man Globales Lernen streng von Informationsarbeit bzw. Advocacy- und Lobbyarbeit abgrenzen müsse. Während ersteres auf die Beseitigung von Wissensdefiziten und die Werbung für
Entwicklungszusammenarbeit ziele und zweites eine Veränderung von Politik und die Mobilisierung von Bürgerinnen und Bürgern herbeiführen will, geht es beim Globalen Lernen um die Initiierung von Lernprozessen, die Individuen bei ihrem Leben in einer komplexen globalen Gesellschaft hilfreich sein sollen (Scheunpflug 2008: 14f).

3.2 KONKRETE KONZEPTIONEN VON GLOBALEM LERNEN

3.2.1 VENRO


Im Rahmen von Annette Scheunpflugs Zweiteilung in handlungstheoretische bzw. evolutionär-systemtheoretisch geprägte Ansätze von Globalem Lernen lässt sich VENROs Konzeption ersteren zurechnen, da Bildung bzw. Lernen als Mittel für Überzeugungsarbeit betrachtet werden, welche politischen Wandel herbeiführen sollen. Darüber hinaus stehen die normativen Lernziele erstens im Widerspruch mit dem Anspruch auf Emanzipation und selbstgesteuertem Lernen und zweitens stellt sich die

3.2.2 **HANNS-FRED RATHENOW UND DAVID SELBY**

Hanns-Fred Rathenow und David Selby definieren ihr Verständnis von Globalem Lernen wie folgt: „Unserer Auffassung nach ist Globales Lernen transformatorisches, das heißt auf persönliche und gesellschaftliche Veränderungen gerichtetes Lernen, das sich explizit gegen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien und strukturelle Gewaltverhältnisse auf nationaler und internationaler Ebene wendet.“ (Rathenow/Selby 2003: 9) Globales Lernen wird als Spielart politischer Bildung verstanden, in der auf Inhalte der Umwelt-, der Frieden und der Menschenrechtserziehung sowie der entwicklungspolitischen Bildung zurückgegriffen wird. Als zentral für die Lernprozesse werden fünf miteinander verknüpfte Dimensionen genannt: Systembewusstsein (system’s consciousness); Perspektivbewusstsein (perspective consciousness); Bewusstsein universellen Beteiligteins; Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen („global literacy“); Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen (process mindedness) (Rathenow 2000: o.S.)

3.2.3 **ÖSTERREICHISCHE STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN**


3.2.4 **NEDA FORGHANI-ARANI**

Neda Forghani-Arani bezeichnet Globales Lernen als Teil einer „längst fälligen pädagogischen Neuorientierung entsprechend der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung.“ (Forghani-Arani 2005: 10). Globales Lernen versteht sie als Bildungsauftrag „zur Förderung mündiger, verantwortungsbewusster, lernfähiger und mitgestaltungsfähiger
Neda Forghani-Arani hat eine Übersicht aus Fähigkeiten und Kompetenzen erstellt, die ihr für die Anliegen aus dem Globalen Lernen geeignet scheinen:


3.2.5 Annette Scheunpflug und Barbara Asbrand

Annette Scheunpflug beschreibt Globales Lernen als „…die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft. Globales Lernen reagiert damit auf die


- die Fähigkeit mit Komplexität, Nichtwissen und Unsicherheit umzugehen
- Handlungs- und Reflexionskompetenz
- Kompetenzen des Argumentierens und Beurteilens
- soziale und kommunikative Kompetenzen
- die Fähigkeit, Widersprüche auszuhalten und eindimensionale Lösungen zu vermeiden
- intellektuelle Auseinandersetzung mit komplexer Welt, Üben von abstraktem Denken

(Asbrand 2002: 18)


3.2.6 Klaus Seitz


Zudem weist Klaus Seitz explizit darauf hin, dass die ausschließliche Auseinandersetzung mit globalen Themen nicht ausreicht, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Kompetenzen für den Umgang mit Globalität zu erwerben. „Über globale Fragen kann man auch lernen, wenn man nicht über globale Fragen lernt.“ (Seitz 2002: 461)

Zuletzt betont Klaus Seitz den offenen Ausgang aller Lernprozesse: Mit dem Globalen Lernen sollte man zunächst darauf abzielen, die Lernenden dabei zu begleiten Kompetenzen zu entwickeln, die in Bezug auf das Leben in einer komplexen Realität hilfreich sind. „Inwieweit dieser Bildungsprozess zur Humanisierung der weltgesellschaftlichen Verhältnisse führen kann“ hänge von den Individuen ab. „Dies
kann mit den Mitteln der Pädagogik zwar beobachtet und reflektiert werden, entzieht sich aber dem pädagogischen Handeln.“ (Seitz 2002: 464)

3.2.7 Helmuth Hartmeyer


Als sinnvoll und hilfreich für ein selbstbestimmtes Leben in der Weltgesellschaft betrachtet Helmuth Hartmeyer die folgenden Fähigkeiten und Kompetenzen:

- „Die Kompetenz, komplexe, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren
- Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität
- Die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen
- Die Kompetenz zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen
Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz sich selbsttätig und vernetzt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen" (Hartmeyer 2007: 258)

Die Fähigkeit, Komplexität und Widersprüche aushalten zu können (Hartmeyer 2007: 31)

Verständnis für Polyperspektivität und die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können (Hartmeyer 2007: 24) und (Hartmeyer 2004: 13)


Insgesamt geht es um ein Lernen im Nahbereich, das die Voraussetzungen der Lernenden einbezieht sowie auf Begegnung und Konkretheit Wert legt (Hartmeyer 2004: 9 und 12).


3.3 Konzeption des Globalen Lernens für die vorliegende Arbeit


Die folgenden fachlichen, persönlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen scheinen für das Globale Lernen angemessen:

- Das Üben von abstraktem, systemisch- vernetztem Denken (Asbrand 2002: 18) und (Seitz 2002: 144)
- Die Kompetenz, komplexe globale Zusammenhänge zu erkennen und kritisch zu reflektieren (Hartmeyer 2007: 258)
- Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität (Hartmeyer 2007: 258)
- Soziale und kommunikative Kompetenzen (Asbrand 2002: 18)
- Die Kompetenz zur Reflexion von Werten und Haltungen (Hartmeyer 2007: 258) und (Asbrand 2002: 18)
- Den eigenen Kontext zu reflektieren und zu überschreiten (Seitz 2002: 444) bzw. die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können (Hartmeyer 2004: 13)
- Die Fähigkeit mit Differenzerfahrungen und Konflikten konstruktiv umgehen zu können (Seitz 2002: 460)
- Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz sich selbstbestimmt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen (Hartmeyer 2007: 258)


Lernen soll sich nicht nur auf die kognitive Dimension stützen sondern auch das unbewusste System einbeziehen und die soziale Konstruktion von Wissens und Wirklichkeit berücksichtigen (Hartmeyer o.J.b: o.S.) und (Kock 2005: 168). In die Lernprozesse sollen also verschiedene Erfahrungsdimensionen des Menschen einfließen


3.4 **ZUSAMMENFASSUNG**


letztgenannten Vertreterinnen und Vertreter des Globalen Lernens die mit der Globalisierung einhergehende Komplexität, lehnen die Instrumentalisierung von Bildung für politische Ziele ab und stellen die Persönlichkeitsbildung der Individuen ins Zentrum der Lernprozesse. 

Anschließend wird basierend auf den vorangegangenen Ausführungen die Konzeption von Globalem Lernen herausgearbeitet, die im Rahmen dieser Arbeit gilt, und die in den folgenden Kapiteln als Basis für die Bearbeitung der Forschungsfragen dient. Die Verfasserin schließt sich dabei tendenziell systemisch-evolutionär orientierten Ansätzen an.
4 BILDUNGSKONZEPT KOMMUNIKATION UND SOZIALE KOMPETENZ

In diesem Kapitel geht es um das Bildungskonzept und Unterrichtsfach Kommunikation und Soziale Kompetenz. Im ersten Abschnitt wird erklärt, was Kommunikation und Soziale Kompetenz umfasst, danach wird auf den Entstehungskontext eingegangen. In weiterer Folge werden Anliegen und Ziele im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz dargestellt. Zum Abschluss dieses Kapitels werden Methodik und Inhalte aus Kommunikation und Soziale Kompetenz behandelt.

4.1 WAS UMFAST KOMMUNIKATION UND SOZIALE KOMPETENZ?


Neben theoretischem Wissen zu Kommunikation und dem Zustandekommen von Wirklichkeit werden das aktuelle Unterrichtsgeschehen bzw. der Nahbereich der Lernenden als Lerngegenstand herangezogen (Braun/Wustinger 2005a: 3f) und (Braun/Wustinger 2005b: 8). Im Sinne der Systemtheorie nach Niklas Luhmann lernen die...

4.2 ENTSTEHUNGSKONTEXT


4.3 ANLIEGEN UND ZIELE
Kommunikation und Soziale Kompetenz wird als ganzheitliche Persönlichkeitsbildung verstanden, bei der sowohl systemische als auch individualbezogene Dimensionen


Auf Ebene der Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten werden die folgenden Bereiche genannt:

- „Einsicht in die Komplexität von menschlicher Kommunikation und in die kulturelle, situative und individuelle Bedingtheit von Interpretation und Reaktion“

- Einsicht in die systembezogenen Bedingungen von Wirklichkeitskonstruktionen und die Bereitschaft sich auf andere Wirklichkeiten einzulassen (Toolbox Bildung – KoSo: Qualitätsweiterentwicklung) und (KoSo Homepage – Lehrplan)

- „Kenntnisse über die bekanntesten und meistverwendeten Modelle zur Beschreibung von Kommunikation und interpersonalen sowie intrapersonalen Prozessen“ (KoSo Homepage – Lehrplan)

- Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Abstraktion (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010)

- Fähigkeit zum Ausdruck von Bedürfnissen und Gefühlen sowie zur Wahrnehmung von Bedürfnissen und Gefühlen anderer (Toolbox Bildung – KoSo: Qualitätsweiterentwicklung)

- die Fähigkeit, zu differenzieren zwischen Beobachten, Bewerten und Interpretieren

- kritischer Umgang mit vermeintlich sicherem Wissen (Braun/Wustinger 2005b: 8)

- die Fähigkeit, Varianten von Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (Braun/Wustinger 2005b: 16 und 18)

- die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung erfolgreicher Kommunikation und zur selbstbestimmten Teilhabe an Systemen unterschiedlicher Art und Größe (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010)

- die Kompetenz mit Differenz konstruktiv umgehen zu können (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010)

- die Fähigkeit Konfliktpotenzial bzw. Konfliktursachen zu erkennen und konstruktiv damit umgehen zu können (KoSo Homepage – Lehrplan)
Die Selbstbestimmung der Lernenden steht dabei im Mittelpunkt und der Ausgang der Lernprozesse wird als offen verstanden (KoSo Homepage – Infos). Dass im Zuge des Unterrichts in Kommunikation und Soziale Kompetenz auch so genannte Schlüsselkompetenzen erworben werden, die verstärkt am Arbeitsmarkt nachgefragt werden, wird als positiver Nebeneffekt, aber keinesfalls als Hauptintention betrachtet (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010).

4.4 METHODIK

Kommunikation und Soziale Kompetenz wird als Disziplinen übergreifendes Fach betrachtet. Im Zentrum steht die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, bei der sowohl systemische als auch individualbezogene Dimensionen berücksichtigt werden sollen (KoSo Homepage – Lehrplan). Es geht um generatives Lernen, das kognitives und sozial-emotionales Lernen gleichermaßen wichtig nimmt (Wustinger 2004: 231).

Als Lernprinzip gilt die Anbindung an das Handeln bzw. an konkrete Situationen. Daher spielt die Verbindung von drei Elementen eine zentrale Rolle in KoSo: Das Sammeln eigener Erfahrungen in praktischen Übungen, die Reflexion der Erfahrungen und der „Bedingungen und scheinbaren Gesetzmäßigkeiten dieser Abläufe“ (Wustinger 2004: 231) sowie theoretische Modelle zu dem „was in Gesprächen, Gruppen, Teams, Organisationen etc. zwischen Menschen geschieht“ (Wustinger 2004: 231), etwa

können die Lernenden die Erfahrung machen, dass „das, was sie sehen und hören und das, was sie daraus schließen“ (Braun/Wustinger 2005b: 20) stark durch ihre Vorerfahrungen, ihre WahrnehmungsfILTER und Einstellungen beeinflusst wird. Dies kann dazu beitragen, die persönliche Lebenswirklichkeit differenziert der wahrzunehmen sowie den eigenen Kontext und seine Begrenzungen ins Bewusstsein zu rücken (Braun/Wustinger 2005b: 19f).


Insgesamt ist im Rahmen von Kommunikation und Soziale Kompetenz die Berücksichtigung des Nahbereichs zentral. Es geht in KoSo um die Lernenden und „um ihre Auseinandersetzung mit sich selbst in der Interaktion mit anderen“ (Braun/Wustinger 2005b: 15) Neben der kognitiven Ebene schließt dies auch die Berücksichtigung des unbewussten Systems sowie die Gefühle, Bedürfnisse, Werte,
Einstellungen und Erfahrungen der Lernenden ein (Toolbox Bildung – Artikel Lernen lernen).


4.5 INHALTE


Wie schon weiter vorne angesprochen beginnt der Reflexionsfokus im Rahmen von Koso beim Individuum und der Zweierkonstellation und erweitert sich in der Folge auf Teams.
bzw. Gruppen, um dann auf größere Systeme wie Organisationen und Gesellschaften zu kommen (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010).

Daher stehen also zu Beginn von Kommunikation und Soziale Kompetenz die Schulung von Wahrnehmung und Empathie sowie die Auseinandersetzung mit dem Zustandekommen von Wirklichkeitskonstruktionen bzw. mit inter- und intrapersonalen Prozessen und Konflikten im Mittelpunkt:
- Wirklichkeitskonstruktionen: verschiedene Strömungen des Konstruktivismus (u.a. nach Paul Watzlawick) und systemische Bedingungen für Wirklichkeitskonstruktion,
- Wahrnehmungsschulung: Trennung von Wahrnehmung einerseits und Interpretation und Bewertung andererseits, sinnesspezifische Zugangshinweise, Meta-Modell (sprachliche Filter, Verzerrungen, Tilgungen, Generalisierungen), Methoden des Rapport (Pacing und Leading), Feedback geben (als Beispiel für Kommunikation und Kontakt unter Berücksichtigung der Trennung zwischen Beobachtung und Bewertung) (KoSo Homepage – Lehrplan), Kommunikationsmuster in Gruppen beobachten (EduHi – KoSo: Was ist das?)
- Gesprächenführung: aktives Zuhören, Kommunikationsmodelle nach Friedemann Schulz von Thun (KoSo Homepage – Lehrplan), Metakommunikation, Frageformen und ihre Wirkung (EduHi – KoSo: Was ist das?)
- Inter- und intrapersonale Prozesse, Kooperations-, Konflikt- und Kompromissfähigkeit:
  . Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn
  . Transaktionsanalyse
  . Gefühlskategorien
Innerses Team, Wertequadrat (nach Friedemann Schulz von Thun)

Verschiedene Ansätze der Aufstellungsarbeit

Umgang mit intra- und interpersonalen Konflikten: Rangdynamik in Gruppen (nach Raoul Schindler), Dramadreieck (nach Stephen Karpman) und Trinergy-Modell (nach Roman Braun), Planspiele und Übungen zur Gruppendynamik (nach Klaus Antons) (KoSo Homepage – Lehrplan)

Impro-KoSo (KoSo-Reflexion mit den Methoden des Theatersports) (Wustinger o.J.: o.S.)

Projektarbeit Soziale Einrichtungen in der Gesellschaft (Interview mit R. Wustinger, 13.3. 2010)


Spätere Inhalte bauen auf den vorangegangenen Inhalten und Erfahrungen auf. Während vorher das Individuum, Zweierkonstellationen und Gruppen bzw. Teams im Mittelpunkt gestanden sind, wird der Reflexionsfokus im Folgenden auf größere Systeme wie Organisationen und Gesellschaft(en) erweitert. Auch inhaltlich wird die Progression vom kommunikativen Nahbereich zu größeren Systemen deutlich:
-Soziale Netzwerke: Macht in Unternehmen, Konfliktpotenzial in Organisationsstrukturen, Konfliktmanagement nach Friedrich Glasl, Auswirkungen von Autoritätsstrukturen
-verschiedene systemtheoretische Ansätze (u.a. nach Niklas Luhman)
-interkulturelle Phänomene in Teams und Organisationen, Graves-Modell
-Gesprächsführung und Beratung: lösungsorientierte Gesprächsführung, zirkuläres Fragen
-Projektmanagement, Leitungsstile (KoSo Homepage – Lehrplan)

4.6 ZUSAMMENFASSUNG
Als Lerngegenstand werden Theorien und Modelle zur menschlichen Interaktion aus verschiedenen Bereichen herangezogen, wie etwa Modelle zur Schulung von Wahrnehmung und Empathie, systemische und konstruktivistische Konzepte, Konfliktlösungstechniken und Gruppendynamik. Diese werden in praktischen Übungen (Rollen- oder Planspiele, Simulationen etc.) auf ihre Viabilität hin erprobt, die Lernenden setzen sie mit ihren eigenen Erlebnissen in Beziehung und werden bei der gemeinsamen Reflexion darüber begleitet. Reflexion stellt ein zentrales Element im Lernprozess dar. Es geht also nicht um die Vermittlung vorgegebener Lösungen, sondern um einen auf Reflexion basierenden zirkulären Lernprozess.
5 Konzeptioneller Vergleich von Globalem Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz

Im vorigen Kapitel ging es um die Herausarbeitung zentraler Eckpunkte von Kommunikation und Soziale Kompetenz. In diesem Kapitel sollen nun Gemeinsamkeiten und Überschneidungen von Kommunikation und Soziale Kompetenz und Globalem Lernen einerseits und abweichende Schwerpunkte andererseits herausgearbeitet werden, um dann die wechselseitige Anschlussfähigkeit der beiden Bildungskonzepte in Bezug auf den theoretischen Zugang, auf Anliegen und Ziele, Inhalte und Methodik zu untersuchen.

5.1 Gemeinsamkeiten und Überschneidungen


5.1.1 Theoretischer Zugang, Anliegen und Ziele


erweitert sich nach der Auseinandersetzung mit kleineren systemischen Einheiten auf größere Systeme (Braun/Wustinger 2005b: 8 und 14) und (Hartmeyer 2007: 258).

Das Hier und Jetzt bzw. die aktuelle Situation kann zudem in beiden Konzepten als Lerngegenstand herangezogen werden: „…das was gerade geschieht und wie es geschieht“ [kann und muss] jederzeit Thema dieses Fachs werden“ (Braun/Wustinger 2005b: 8).

Helmuth Hartmeyer schreibt dazu: „Gerade Globales Lernen soll das Hier und Jetzt verstärkt in den Mittelpunkt rücken“ (Hartmeyer 2004: 15) und „Wir sollten es auch zulassen, daß wir unsere eigenen Rassismen und Sexismen zum Thema machen.“ (Hartmeyer o.J.a: o.S.)


5.1.2 **Methodik**

Auf Ebene der Methodik spielen in beiden Konzepten systemtheoretische Aspekte eine große Rolle, etwa bei der Berücksichtigung lerntheoretischer Elemente bzw. von Aspekten aus der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Dies schließt auch das Prinzip der Anschlussfähigkeit ein. Erstens sollen die Inhalte auf eine Art und Weise vermittelt werden, die die aktuelle Situation der Lernenden und ihre Vorerfahrungen berücksichtigt, um die Anschlussfähigkeit der neuen Inhalte an das psychische System der Lernenden zu erhöhen. Darüber hinaus gilt die Förderung der Anschlussfähigkeit auch für die Lernenden selbst, also die Erweiterung ihrer Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten (Hartmeyer o.J.b: o.S.) und (Braun/Wustinger 2005b: 7). Dies wurde im vorangegangenen Abschnitt im Zusammenhang mit der Erweiterung der


generativ die Bereitschaft, sich mit den anderen über deren [Hervorhebung von R. Braun und R. Wustinger] Wissen auszutauschen, und die Jugendlichen wollen mehr und mehr erfahren, wie dieser Austausch besser gelingen kann.“ (Braun/Wustinger 2005b: 14)


5.2 ABWEICHENDE SCHWERPUNKTE

Betrachtet man nun die Unterschiede zwischen den beiden Bildungskonzepten, so zeigen sich diese etwa im Bereich der Lerninhalte. Darüber hinaus bestehen Abweichungen auf Ebene der Methodik bzw. bei den methodischen Überlegungen. Hier soll auf das Kapitel 3 verwiesen werden, wo die für diese Arbeit geltende Konzeption von Globalem Lernen herausgearbeitet wurde.

5.2.1 LERNINHALTE

Der augenscheinlichste Unterschied zwischen Kommunikation und Soziale Kompetenz besteht wohl im Bereich der Lerninhalte. Im Globalen Lernen werden dabei explizit globale Themen ins Zentrum gestellt, etwa Inhalte, die im Zusammenhang mit den

5.2.2 Methodik

Im Globalen Lernen scheint von Anfang an die Verbindung zwischen dem Individuum und der globalen systemischen Ebene hergestellt zu werden. Auch in Kommunikation und Soziale Kompetenz geht es um die Beziehung zwischen dem Individuum und systemischen Zusammenhängen, allerdings steht zu Beginn eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Kontext, erst dann erfolgt eine Progression über verschiedene systemische Ebenen vom Nahbereich zu ferneren Ebenen. Die weiter vorne behandelten Anliegen und Fähigkeiten sollen also zunächst noch ohne direkten Bezug zu großen systemischen Einheiten umgesetzt und entwickelt werden und erst später in Bezug auf größere Systeme übertragen bzw. ausgebaut werden (KoSo Homepage – Seminare). Auch für das Globale Lernen gilt aber die Annahme, dass der Nahbereich als Spiegel größerer Zusammenhänge geeignet ist für die Untersuchung dieser Zusammenhänge, also dass „in Alltäglichkeiten unscheinbarster Art […] genügend Erfahrbares steckt, um den Welt- und Zukunftshunger zu stillen“ (Hartmeyer o.J.a: o.S.). Darüber hinaus scheint in Kommunikation und Soziale Kompetenz der Begriff Nahbereich differenzerter verstanden zu werden. Es geht dabei nicht nur um die


5.3 **Untersuchung der Anschlusssfähigkeit**


In Bezug auf die Unterschiede bei den methodischen Überlegungen lässt sich sagen, dass diese das Spektrum des Globalen Lernens ergänzen könnten und damit zum Erreichen der Anliegen aus dem Globalen Lernen beitragen könnten. So wird in Kommunikation und Soziale Kompetenz der theoretische Rahmen nicht nur für die Unterrichtsgestaltung herangezogen sondern auch explizit als Lerninhalt thematisiert. Insgesamt scheint die Auseinandersetzung mit der Metaebene des Lernens bzw. mit Metakommunikation in Kommunikation und Soziale Kompetenz eine größere Rolle zu spielen als im Globalen
Lernen. Damit soll nicht nur die Fähigkeit zur Abstraktion und zum Umgang mit Komplexität gefördert werden, sondern auch dazu beigetragen werden, dass sich die Lernenden verstärkt ihres persönlichen Kontexts und seinen Begrenzungen bewusst werden. Dabei handelt es sich um Kompetenzen, die auch im Rahmen des Globalen Lernens als bedeutungsvoll erachtet werden, ein Einsatz entsprechender Elemente aus Kommunikation und Soziale Kompetenz für Lernarrangements im Rahmen des Globalen Lernens kann also sinnvoll sein.


Ein weitaus größerer Unterschied zwischen den beiden Konzepten besteht wohl in der Wahl der Lerninhalte. In Bezug darauf lässt sich feststellen, dass sich die Anliegen aus dem Globalen Lernen und Kommunikation und Soziale Kompetenz in einem wesentlichen Ausmaß überschneiden, dass aber andere Lerninhalte für deren Umsetzung gewählt wurden. Wie schon ausgeführt, stehen im Globalen Lernen globale Themen und

Metaebene, kann zudem ein verstärktes Bewusstsein in Bezug auf die Unterrichtssituation bzw. das Hier und Jetzt fördern, die Fähigkeit zu abstraktem Denken unterstützen und damit zum Umgang mit Komplexität beitragen. Dabei handelt es sich um Anliegen und Fähigkeiten, die auch im Globalen Lernen gelten.


Darüber hinaus kann an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit Wirklichkeitskonstruktion bzw. das Hinterfragen der einen Wirklichkeit genannt werden. Auch diese hat möglicherweise auf den ersten Blick keinen explizit globalen Bezug, sie kann aber dazu beitragen, dass sich die Lernenden verstärkt auf andere Wirklichkeiten einlassen, also ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel erweitern. Klaus Seitz nennt als eine zentrale Fähigkeit im Globalen Lernen, den eigenen Kontext bzw. den eigenen Beurteilungshorizont überschreiten und erweitern zu können, anders ausgedrückt, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Im Zusammenhang damit ist jedoch hilfreich bewusst zu machen, was den spezifisch eigenen Kontext ausmacht (Seitz 2002: 

75

5.4 ZUSAMMENFASSUNG

Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen Kommunikation und Soziale Kompetenz bestehen in verschiedenen Bereichen, etwa auf der Ebene des theoretischen Zugangs (systemtheoretische Prägung), im Bereich der Anliegen und Ziele (Individuum steht im Mittelpunkt der Lernprozesse, Erwerb von Fähigkeiten, die hilfreich für ein Leben in einer komplexen Realität sind) oder in Bezug auf die methodischen Überlegungen (Berücksichtigung lerntheoretischer Aspekte bzw. von Elementen aus der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik). Da im Globalen Lernen soziale und
6 WELCHE ELEMENTE AUS KOMMUNIKATION UND SOZIALE KOMPETENZ EIGNEN SICH FÜR DIE VERWENDUNG IN LERNARRANGEMENTS ZUM GLOBALEN LERNEN?


Helmuth Hartmeyer stellt für das Globale Lernen fest, dass Inhalt und Form eng verbunden sind, dies gilt auch für Kommunikation und Soziale Kompetenz. An dieser Stelle soll also darauf hingewiesen werden, dass die Methodik im Zusammenhang mit den angeführten Übungen wesentlich ist. Bei der Umsetzung der Übungen und Inhalte sollten die Methodik aus Kommunikation und Soziale Kompetenz sowie die Hinweise zur Reflexion berücksichtigt werden. Dazu zählt etwa die Rolle der Beobachterinnen und Beobachter. (Für Anmerkungen zur Leitung der Reflexionen siehe Braun/Wustinger 2005b: 14ff)


6.1 WAHRNEHMUNG UND INTERPRETATION

In diesem Abschnitt werden Inhalte und Übungen aus dem Bereich Wahrnehmung und Interpretation sowie ihr Zusammenhang mit Anliegen aus dem Globalen Lernen erläutert.

In Kommunikation und Soziale Kompetenz geht es zu Beginn also um die unbewusste Vermischung von Wahrnehmung und Interpretation/Bewertung und deren Folgen für kommunikative Prozesse.

6.1.1 KIPPBILD

Übungsanleitung: Das Kippbild wird gezeigt, die Lernenden, die es schon kennen, werden gebeten, stumm aufzuzeigen. Sie werden zu Beobachtenden. Die anderen werden dazu angehalten, sich innerhalb von drei Minuten die angegebenen Informationen einzuprägen und danach über die wesentlichen Merkmale des Bildes Auskunft zu geben.

Aufgaben für die Beobachtenden:
- „Wie prägen sich die einzelnen MitschülerInnen die Informationen ein? […] Wer ist dabei wie sehr unter Druck?“
- „Wie ist die Reaktion der einzelnen SpielerInnen, wenn der Widerspruch auftaucht? (Wer beharrt, wer gibt eher nach, wer möchte darüber hinweg gehen….)“

Für das Globale Lernen kann diese Übung als relevant erachtet werden, da sie erfahrbar macht, dass es unterschiedliche Perspektiven gibt, die nicht richtig oder falsch sind, sondern, auf unterschiedlichen Wahrnehmungen basierend, beide Sinn machen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit Erfahrungen zu sammeln in Bezug auf den eigenen Umgang mit Differenzerfahrungen bzw. diesen zu reflektieren. (Sieht man nur eine Frau, wirken Hinweise auf die andere Frau völlig absurd. - Wie bin ich persönlich damit umgegangen? Was kann hilfreich sein, wenn ich mein Gegenüber verstehen will?) Nicht

6.1.2 Beobachtung und Interpretation I


Fragen für die Reflexion:
Fragen an B: Wie ist es dir bei den beiden unterschiedlichen Phasen gegangen? Sind sie dir gleich schwer bzw. gleich leicht gefallen? Hat sich dies mit der Zeit verändert? „Wie waren die Übergänge? […] Wie hast du dich A gegenüber gefühlt bei dem, was du gesagt hast?“

Fragen an C: „Was ist dir aufgefallen an den Reaktionen von A auf die Kommentare von B? Wie genau hat sich B an die Unterscheidung gehalten?“ (Koso Homepage – Unterrichtsbeispiele)

Mit dieser Übung kann die Wahrnehmung bzw. die Wahrnehmungsgenauigkeit der Lernenden geschult werden. Darüber hinaus können sie die bewusste Trennung von Beobachten und Bewerten üben und dabei die Erfahrung machen, wie eng diese beiden Elemente verknüpft sind bzw. dass das Auseinanderhalten oft schwierig ist. Häufig wollen die Lernenden erfahren, ob Bs Interpretation von As Verhalten „richtig“ war. An dieser Stelle kann der Hinweis erfolgen, dass es nicht um richtig oder falsch geht, sondern vielmehr um die Erfahrung, dass Handeln wahrgenommen und interpretiert wird sowie um die Reflexion der dahinterstehenden Zusammenhänge, beispielsweise wovon die individuelle Interpretation abhängen könnte (KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele).

6.1.3 **Beobachtung und Interpretation II**

Übungsanleitung:


2. Die Aufgabenstellung für die Lernenden vor dem Ansehen der Szene lautet wie folgt:
   „-Was geschieht in dieser Szene?
   -Wer sind die Personen, wie stehen sie zueinander?
   -Wie fühlen sie sich?
   -Worum geht es in dieser Szene?” (Braun/Wustinger 2005b: 31)

3. Die Szene wird nur einmal vorgespielt, in Anlehnung an das einmalige Erleben von Situationen im Alltag, danach schreiben die Lernenden möglichst rasch ihre Eindrücke auf.

4. In der Folge trennen die Lernenden ihre Notizen in Beobachtungen und Interpretationen.


Nicht zuletzt kann nachgefragt werden, wie eindeutig die Szene den Lernenden nach dem Ansehen mit Ton und den Diskussionen scheint: Was bleibt weiterhin unklar? „Was ist „wahr“, was ist wirklich“ an der letzten Interpretation?“ „Welche Interpretation wäre dir die sympathischste gewesen? Weißt du auch warum?“ (Braun/Wustinger 2005b: 31f)

Im Vergleich zur Übung Beobachtung und Bewertung I zeichnet sich die hier beobachtete Situation durch eine gesteigerte Komplexität aus. Die beschriebene Übung bietet eine Möglichkeit zur Wahrnehmungsschulung (Trennung von Beobachtung und Interpretation) und zur Auseinandersetzung mit der „Interpretation non-verbaler Kommunikation und Konstruktion von Kontext“ (Braun/Wustinger 2005b: 32)

den Lernenden bietet sich die Möglichkeit, Erfahrungen mit der Komplexität menschlicher Wahrnehmungsprozesse zu sammeln (Braun/Wustinger 2005b: 32).


6.2 **Konstruktivismus und Wirklichkeitskonstruktion**

In diesem Abschnitt geht es um die Frage nach der Konstruktion von Wirklichkeit bzw. um grundlegende theoretische Positionen konstruktivistischer Strömungen.

Nervenzelle nur die Intensität bzw. Quantität der Reize codiert würde, nicht aber die Qualität bzw. ein „Was“ (Braun/Wustinger 2005a: 16) und (Foerster 1985: 29).


6.2.1 **GESCHLOSSENE GESTALTEN**

Übungsanleitung: Bilder wie das Folgende werden vergrößert und an die Wand projiziert. Die Lernenden nennen möglichst rasch, was sie erkennen können. (Die Abbildung stellt weder die Buchstabenfolge FLY noch ein E dar, aber genug davon, um es ergänzen zu können.) Hierbei geht es nicht optische Täuschungen, sondern vielmehr um die Erfahrung, dass lückenhafte Gestalten auf ein vollständiges Bild ergänzt werden: „Unser Gehirn vergleicht mit bereits vorhandenen Informationen und sucht möglichst rasch eine Entsprechung, indem es ergänzt was fehlt.„ (Braun/Wustinger 2005b: 33) In dieser Übung wird also erlebbar, dass Lücken in wahrgenommenen Informationen automatisch vervollständigt werden, sowohl bei einfachen Elementen wie dem gezeigten Bild als auch bei weitaus komplexeren Elementen, bei denen nicht so leicht eine Übereinstimmung der Ergänzungen zu finden sein wird. In der Reflexion kann also die Frage an die Lernenden gestellt werden, was dies

*Abbildung 5: Grafik (Braun/Wustinger 2005b: 33)*
für den Kontakt mit andere Menschen und kommunikativen Situationen bedeuten kann (Braun/Wustinger 2005b: 33f).

6.2.2 Übung: Haus-Baum-Hund

Die Übungsteams werden ohne Zeitvorgabe angewiesen, gemeinsam ein Haus, einen Baum und einen Hund zu zeichnen und die Blätter am Schluss zu signieren. Während der
Übung ist Sprechen und das Loslassen des Stifts nicht gestattet. Sobald alle Gruppen ihre Zeichnungen beendet haben, werden letztere gemeinsam besprochen und reflektiert.

Fragen für die Reflexion:
- „Wie ist es euch ergangen? Wie habt ihr euch gefühlt bei dieser Übung? Was hat Spaß gemacht, was hat gestresst, hat sich das verändert, wann, wodurch?“
- „Wie habt ihr entschieden, wo oben und wo unten sein soll? Wie habt ihr zu diesem Haus, diesem Baum, diesem Hund gefunden? Wie hat sich entschieden auf welcher Seite der Baum stehen soll? […] Wie war euer Umgang mit Zeit?“
- „Was erscheint euch wichtig an dieser Erfahrung? […] Wie erklärt ihr euch die unterschiedlichen Zeichnungen (klar und gut erkennbar, eher wild) im Zusammenhang mit den Paaren?“


Umstand im Zusammenhang mit dem Verständnis für Polyperspektivität und der Fähigkeit zur Erweiterung des eigenen Beurteilungskontextes große Bedeutung zu.

6.2.3 Übung: Welche Geschichten erfindet mein Gehirn?


Abbildung 6: Übungsblatt (Braun/Wustinger 2005b: 35)
In der Reflexion wird zunächst besonders nach Unterschieden in den Geschichten gefragt, beispielsweise in Bezug auf den Ort, die Beziehungen zwischen den Personen etc. („Bei dir war es eine Privatparty. War das bei jemandem anders?“ (Braun/Wustinger 2005b: 36)

Außerdem wird die Frage nach dem letzten Satz gestellt, einige Lernende können ihre Varianten vorlesen um so die Unterschiedlichkeit herauszustreichen. Deuten diese Sätze auf ein bestimmtes Genre hin (Beziehungsgeschichte, Krimi etc.) kann in einigen Fällen die ganze Geschichte erzählt werden (Braun/Wustinger 2005b: 35f). Die folgenden Fragen werden gemeinsam diskutiert:
- „Wie erklärt ihr euch die Unterschiede in den Geschichten? Was hat euch am meisten beeinflusst?“
- „Hat jemand seine Geschichte beim Lesen nochmals verändert? Wenn ja, warum?“
- „Wie erging es euch beim Hören unterschiedlicher Geschichten? Welche hat sich für euch „durchnestellt“?“ (Braun/Wustinger 2005b: 36)


Die Lernenden können also praktische Erfahrungen zur Wirklichkeitskonstruktion mittels Beobachtungen („Landkarte“) und Bewertungen („Legende“) sammeln. Die Auseinandersetzung mit dem Nahbereich der Lernenden gehört zu den zentralen Anliegen aus dem Globalen Lernen. Mit dieser Übung können Mechanismen zur Konstruktion der individuellen Weltsicht ins Bewusstsein geholt werden, dies stellt also eine besonders differenzierte Auseinandersetzung mit dem Kontext der Lernenden dar. Für das Globale Lernen bedeutet diese Übung zudem eine Möglichkeit Diversität im
unmittelbaren Nahbereich zu entdecken und zu reflektieren, in einem Bereich, wo man sie generell nicht vermutet, sondern die eine gegebene Wirklichkeit voraussetzt. Dies verdeutlicht, dass Unterschiede viel früher ansetzen als auf Ebene von Kultur oder Geschlecht. Außerdem kann mit Hilfe dieser Übung der eigene Kontext reflektiert werden, also individuelle Interpretations- und Bewertungsmuster, welche Hinweise auf das Selbstverständnis der Lernenden geben.

6.3 **Gesprächsführung: 4-Ohren-Modell nach F. Schulz v. Thun**


Friedemann Schulz von Thun unterscheidet vier zentrale Dimensionen, die in einer Nachricht enthalten sein können:

- Sachinhalt („worüber wir informieren“) (Braun/Wustinger 2005a: 24)
- Selbstoffenbarung („was wir von uns selbst mitteilen“) (Braun/Wustinger 2005a: 24)
- Beziehungsebene (was ich von dir denke und „wie wir zueinander stehen“) (Braun/Wustinger 2005a: 24)
- Appellebene („wozu ich dich veranlassen möchte“) (Braun/Wustinger 2005a: 24)

Die Empfängerin/der Empfänger geben der Nachricht also die Bedeutung, die sie für ihn/sie hat, in dem er/sie die Nachricht ausgehend von eigenen Erfahrungen, Bedürfnissen
und Erwartungen interpretieren und unbewusst entscheiden, welche der vier Seiten sie hauptsächlich wahrnehmen.


Beispiel: Sebastian kommt ins Wohnzimmer und sagt zu seinem Vater: „Ich kenne mich bei dem Mathe bekannt nicht aus.“
Sachebene: „Es gibt eine Mathematikaufgabe. Ich weiß die Lösung nicht.“
Selfstoffenbarung: „Ich fühle mich hilflos.“ Oder: Ich mag nicht mehr lernen. Oder: Ich bin gut in Mathematik, ich glaube der Fehler liegt in der Angabe. etc.

6.4 GRUNDANNAHMEN DES NLP
In diesem Abschnitt werden Elemente aus dem NLP thematisiert, dazu gehören Rapport zur Förderung der Empathiefähigkeit, sinnesspezifische Repräsentationssysteme (VAKOG: visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch) und das Meta-Modell zur Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Wirklichkeitskonstruktion und Sprache.

Unter Rapport wird dabei eine besondere Qualität von Beziehung und Miteinander verstanden. Diese entsteht im Alltag unbewusst zwischen Menschen, die einander mögen und schätzen, unabhängig vom sachlichen Inhalt einer Begegnung. Die neurologische Grundlage dafür stellen die so genannten Spiegelneuronen dar, welche für unbewusste Imitations- und Resonanzphänomene sorgen und wesentliche Voraussetzung für Lernprozesse bei Babys und für das Zusammenleben von Menschen in sozialen Gruppen insgesamt sind. Da der nonverbale und tonale Anteil an Kommunikationssituationen wesentlich höheren Einfluss zu haben scheinen als der verbale Anteil, kann durch

6.4.1 P.O.L.-ÜBUNG (PACING-OUTING-LEADING)


Übungsablauf:
1. A macht eine Aussage
2. B paraphrasiert diese Aussage im Nachfragen (Pacing)
3. A bestätigt, dass er/sie sich verstanden fühlt (oder korrigiert, was anders gemeint ist, dann paraphrasiert B noch einmal, so lange, bis A seine Zustimmung gibt)
4. B:
Leading: B antwortet auf die Aussage von A
5. A paraphrasiert die Antwort
6. B bestätigt die Aussage
7. A: Outing (siehe oben) und Leading durch Antwort
   (Braun/Wustinger 2005a: 38f)
C achtet dabei besonders darauf, dass die vorgegebene Gesprächsstruktur eingehalten wird, denn diese kann zu Beginn Schwierigkeiten bereiten (Braun/Wustinger 2005a: 36f). Diese Art der Gesprächsführung ist in dieser Form kaum im Alltag zu finden. Sie stellt allerdings eine „verbale Fingerübung für eine komplexere Gesprächshaltung“ (Braun/Wustinger 2005a: 37) dar, für den später behandelten Rapport. Die Paraphrasierung als Vorgabe hält dazu an, dem Gegenüber aufmerksam und konzentriert zuzuhören. Besonders schwierig erscheint diese Übung vor allem jenen, die in Diskussionen eher daran interessiert sind, ihre Argumente durchzusetzen als Ideen auszutauschen (Braun/Wustinger 2005b: 43). Das bewusste Hinhören auf und das Nachdenken über die Aussage des Gegenübers, um diese paraphrasieren zu können, hat meist zur Folge, dass die Lernenden ihr Gegenüber und seinen Standpunkt besser verstehen können (Braun/Wustinger 2005b: 42f). Damit kann also das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven gefördert werden bzw. die Bereitschaft unterstützt werden,

6.4.2 **RAPPORT IM GESPRÄCH**

An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass Rapport und Spiegelneuronen erst nach dieser Übung explizit thematisiert werden. Dadurch können die Lernenden deren Wirkung unvoreingenommener erleben und eigene Erfahrungen damit sammeln.


Die eingeweihten Beobachterinnen und Beobachter werden dazu aufgefordert unauffällig wahrzunehmen, wie die Interviewten auf den unterschiedlichen Rapport reagieren, wie gut der Rapport gelingt und wo er beinahe wie von selbst zu gelingen scheint. Außerdem werden sie darauf hingewiesen, auf eventuelle Unterschiede zum sonstigen Gesprächsverhalten zu achten. Nach der Rückkehr zu den anderen Lernenden erhalten diese die Information, dass es um eine Befragung zu drei Themen geht. Dann finden die Interviews statt, die Interviewpartnerinnen und –partner wechseln nach einiger Zeit und
bei jedem Durchgang wird eines der gewählten Themen diskutiert (Braun/Wustinger 2005b: 40f).

In der Reflexion wird zunächst nach Wahrnehmungen und der Befindlichkeit der Interviewten gefragt. Danach können die nicht eingeweihten Beobachterinnen und Beobachter ihre Beobachtungen mitteilen. Anschließend erklären die eingeweihten Beobachterinnen und Beobachter die eigentliche Aufgabe bei dieser Übung – falls diese nicht schon im Lauf der vorangegangenen Reflexion klar geworden ist. Zudem können sie Auskunft darüber geben, was ihnen bei den jeweiligen Zweierkonstellationen am deutlichsten aufgefallen ist. In der Folge werden die Reporterinnen und Reporter befragt: „Wie wurde diese Übung erlebt? Was war jeweils gleich, was unterschiedlich je nach Partner bzw. zu gewohnten Gesprächssituationen? Was hat es für euch schwerer/leichter gemacht?“ (Braun/Wustinger 2005b: 40) Anschließend kann an alle Mitglieder der Lerngruppe die Frage gestellt werden, wie sich die Wahrnehmungen der Beobachtenden und das eigene Empfinden zueinander verhalten (Braun/Wustinger 2005b: 40).

6.4.3 VAKOG–Sinnesspezifische Repräsentationssysteme


Visuell: sieht gut aus, es war erhellend, klar sehen, durchblicken, sich etwas ausmalen etc.;

Auditiv: klingt gut, etwas mit jemandem abstimmen, harmonisch, die gleiche Sprache sprechen etc.;

Kinästhetisch: in den Griff bekommen, eine Aussage ist nicht haltbar, einschreiten, eine Verbindung herstellen etc.;

Olfaktorisch: in etwas hinein schnuppern, sich beschnuppern, die Nase voll haben, etc.;

Gustatorisch: etwas liegt einem auf der Zunge, sich etwas auf der Zunge zergehen lassen, sich durchbeißen, es ist nach meinem Geschmack, etc. (Braun/Wustinger 2005a: 41-46) (siehe auch O’Connor/Seymour 2001)

Für das Globale Lernen kann die Auseinandersetzung mit den sinnesspezifischen Zugangshinweisen aus unterschiedlichen Gründen als relevant erachtet werden. Da angenommen wird, dass die bevorzugten Sinnessysteme als Filter auf die Art und Weise der individuellen Wirklichkeitskonstruktion wirken, kann eine Auseinandersetzung damit die Existenz unterschiedlicher Sichtweisen und Weltsichten verdeutlichen. Die Lernenden können also Einsicht in Diversität im Nahbereich gewinnen, wo generell die eine Wirklichkeit vorausgesetzt wird. Damit wird es auch möglich, den Umgang mit Diversität und Differenz ebendort, also im Nahbereich, zu üben. So bietet der Wechsel zwischen verschiedenen sinnesspezifischen Sprachebenen den Lernenden die
Gelegenheit, im Mikronahbereich die Fähigkeit zu trainieren, sich auf andere Sichtweisen einzulassen. Gleichzeitig kann der eigene Umgang mit Differenz im unmittelbaren Nahbereich reflektiert werden (Wie leicht oder schwer fällt einem der Wechsel, welche Gedanken/Gefühle tauchen dabei auf etc.). Nicht zuletzt fördert die Flexibilität bei der sinnesspezifischen Sprache die Fähigkeit zum Rapport, also die Fähigkeit zur Empathie, und stellt damit eine Erweiterung der Verhaltensmöglichkeiten der Lernenden in Bezug auf die bewusste Gestaltung von Kommunikationsprozessen dar.

6.4.3.1.1 REPRÄSENTATIONSSYSTEME ERKENNEN


6.4.3.1.2 VAKOG-TELEFONAT


6.4.4 **META-MODELL**


Vor einer konkreten Aussage werden Wahrnehmung, Gedanken, Inhalte, die man kommunizieren möchte, sowie die gewählten Formulierungen gefiltert, diese Filterprozesse werden Verzerrung, Generalisierung und Tilgung genannt. Das Meta-Modell beinhaltet eine Reihe von Fragen, „mit denen man versucht, die Tilgungen und Verzerrungen und Verallgemeinerungen der Sprache umzukehren und zu entwirren“ (Wustinger o.J.d: o.S.) Diese Fragen zielen also darauf ab, konkrete Informationen herauszuarbeiten und fehlende Informationen zu erschließen. Angemerkt sollte werden, dass Verzerrungen, Tilgungen und Generalisierungen nicht per se negativ sind, vielmehr können die genannten Strukturen auch zur Entstehung eines Weltbilds beitragen,
welches für die Entwicklung des Individuums hilfreich ist (etwa in Bezug auf eine positive Einstellung gegenüber den eigenen Fähigkeiten etc.).

Im Folgenden sollen einige Beispiele für die genannten sprachlichen Strukturen angeführt werden:

-Verzerrungen:
  ...Komplexe Äquivalenz: „Zwei Dinge werden in einen (nicht zwingenden) Zusammenhang gebracht, in ihrer Bedeutung gleichgesetzt.“ Etwa: Sie hat mich nicht gegrüßt, sie mag mich nicht. Fragen aus dem Meta-Modell zielen auf eine Trennung der beiden Elemente und eventuell das Finden von Gegenbeispielen ab, etwa:
  -Woher weißt Du, dass es bedeutet, sie mag dich nicht, weil sie dich nicht gegrüßt hat?
  -Hast du schon einmal jemanden nicht gegrüßt, den du magst?
  -Was könnte es noch bedeuten, wenn sie dich nicht gegrüßt hat?

  -„Wer sagt das?“
  -„Woher weißt du, dass es schlecht ist?“ (Wustinger o.J.d: o.S.)
  -In welcher Situation kann es hilfreich sein, wenn man inkonsequent ist?

- Generalisierungen:
  -„Wirklich nie?“ bzw. „Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der sie dir zugehört hat?“
„Was wäre, wenn sie dir zuhören würden?“ (Wustinger o.J.d: o.S.)

-Tilgungen:
…Nominalisierung
„Wovor ängstigst du dich?“

Im Rahmen des Globalen Lernens unterstreicht Helmuth Hartmeyer die Bedeutung eines kritischen Umgangs mit vermeintlich sicherem Wissen und tritt für einen bewussten Umgang mit Sprache ein, da diese großen Einfluss auf die Konstruktion von Bedeutung hat: „Das schwerste nämlich ist nicht, immer wieder entdecken, was man ohnehin weiß, sondern immer wieder bezweifeln, was man zu wissen glaubt.“ (Hartmeyer o.J.a: o.S.) und „Die gesellschaftlich vermittelte Sprache gaukelt uns vor, es gäbe eine überindividuelle Argumentationsebene, eine universelle Logik der Kommunikation.“ (Hartmeyer o.J.b: o.S.) Dies gelte es zu hinterfragen und kritisch damit umzugehen. In diesem Zusammenhang kann das Meta-Modell als hilfreich erachtet werden, denn es bietet einen Rahmen zur Reflexion des Zusammenhangs zwischen Sprache und Bedeutungs- bzw. Wirklichkeitskonstruktion und zum kritischen Hinterfragen der verwendeten Sprachmuster.

6.5 SELBSTWAHRNEHMUNG UND FREMDWAHRNEHMUNG – ALTER EGO
Übungsanleitung: Fünf bis sieben Lernende bilden einen Kreis. Jede/jeder entscheidet sich, ohne darüber zu sprechen, für ein Verhalten, das für sie/ihn eher untypisch ist, um

In der Reflexion können die unterschiedlichen Gruppen nach ihren Erfahrungen und Beobachtungen gefragt werden:

- Fragen an die Spielerinnen und Spieler aus dem Innenkreis: Wie ist es dir mit diesem Verhalten bzw. mit dieser Rolle ergangen? „Was wolltest du ausprobieren, wie ist es dir gelungen, was hat es schwer/leicht gemacht? Möchtest du dich öfter so verhalten? Wenn nicht, was hättest du gebraucht, um aus dem Verhalten heraus zu kommen? Wenn ja, was würdest du brauchen, um dieses Verhalten öfter annehmen zu können?“

- Fragen an die Alter Egos: Wie ist es dir als Alter Ego ergangen? „Was hast du beobachtet? Welche Schlüsse hast du für dich gezogen? Was hat dir deine Aufgabe schwer bzw. leicht gemacht?“

- An alle Beteiligten: Wie weit ist es den Egos gelungen, das gewählte Verhalten durchzuhalten? Was hat dies behindert? (KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele)

die Aufmerksamkeit der Gruppe, sehr stille Gruppenmitglieder fühlen sich durch ihre Zurückhaltung sicherer etc.) Dies ist für das Globale Lernen relevant, da die Lernenden üben können, sich auf eine andere Perspektive einzulassen und Verständnis dafür zu entwickeln. Außerdem bietet sich die Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Verhaltens und des persönlichen Kontexts. Für die Lernenden, die die Rolle der Alter Egos einnehmen, stellt diese Übung eine Möglichkeit dar, ihre Empathie und ihr Einfühlungsvermögen zu schulen. Die Lernenden machen häufig die Erfahrung, dass sie auch im Außenkreis hinter den Egos sitzend, also ohne direkten Augenkontakt, Egos Befindlichkeit relativ genau wahrnehmen können (vgl. KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele). Dies verweist auf die im ersten Abschnitt dieses Kapitels thematisierten Spiegelneuronen und die Bedeutung des Unbewussten, entspricht also dem im Globalen Lernen betonten Aspekt der Ganzheitlichkeit und des sozial-emotionalen Lernens.

6.6 **GRUPPENDYNAMIK – INTRA- BZW. INTERPERSONALE KONFLIKTE UND IHRE WECHSELSITTEIT**

In diesem Abschnitt geht es um Modelle und Theorien, die dazu beitragen, soziale Dynamiken und Konflikte auf verschiedenen Ebenen besser zu verstehen.

6.6.1 **RANGDYNAMIK IN GRUPPEN**

Die Auseinandersetzung mit der Rangdynamik in Gruppen nach Raoul Schindler, soll dazu beitragen, das Verständnis für gruppendynamische Prozesse zu schärfen. Dabei handelt es sich um Vorgänge, die jenseits der sachlichen Ebene meist unbewusst in Gruppen ablaufen, die aber wesentlichen Einfluss auf das Miteinander der Gruppenmitglieder und damit auf die Performanz einer Gruppe haben. (Laufen etwa in einer Lerngruppe ständig persönliche Konflikte zwischen den Beteiligten ab, so ist ein Lernprozess kaum möglich. Siehe dazu auch Ruth Cohn, Themenzentrierte Interaktion: Die Störung hat Vorrang.) Thematisiert wird also das Modell der Rangdynamik in

6.6.1.1.1 DIENSTWAGEN-SPIEL


Fragen für die Reflexion:
-Die ersten Fragen beziehen sich auf die Skalierungsergebnisse: „Was hättest du gebraucht, um einen höheren Grad angeben zu können? […] Was hat dich so besonders zufrieden gemacht?“
- Danach kann es um die Rollenanweisung gehen: „Wie ist es dir mit der Rollenanweisung gegangen? Was war deinem Empfinden nach Rolle [Hervorhebung von R. Braun/R. Wustinger] in deinem Verhalten, war waren deine dir vertrauten Impulse?“
- Anschließend kann über die als zentral erachteten Gründe für das persönliche Verhalten bei der Gruppendiskussion und der Entscheidung reflektiert werden.
- Frage an Herrn/Frau Bauer, den/die Vorarbeiter/in: „Wie leicht/schwer ist es dir gefallen, die Rollenvorgabe einzuhalten und nicht in die Entscheidung eingreifen? Welche Impulse hast du gespürt, die Rolle zu verlassen?“
- Frage an die Beobachtenden: Sind dir Impulse aufgefallen, im Lauf der Diskussion für eine der Rollen Partei zu ergreifen? Für wen? Worauf führst du das zurück?
- „Wie weit hat sich die Gruppe in der Lösung von der Vorgabe entfernt?“ Wurden neue Elemente eingeführt?
- „Für welche Entscheidungssituationen erscheint euch eure Vorgangsweise günstig, für welche scheint sie euch nicht geeignet?“ (Braun/Wustinger 2005b: 66)

Im Rahmen dieser Übung kann die Fähigkeit geschult werden, Dynamiken und systemische Zusammenhänge innerhalb einer Gruppe, also im Nahbereich, zu erkennen sowie die eigene Verantwortung an der Dynamik innerhalb einer Gruppe wahrzunehmen. Durch die Reflexion von persönlichen Verhaltensmustern im Rahmen einer Gruppe können die Lernenden ihr Bewusstsein für ihren persönlichen Kontext stärken. Dies gehört zu den zentralen Anliegen aus dem Globalen Lernen.

Darüber hinaus bietet das Dienstwagen-Spiel die Möglichkeit, die Entscheidungsfindung in der Gruppe durch Kooperation, nicht durch die Entscheidung von Seiten einer übergeordneten Autoritätsperson zu erproben. Dabei kann erfahren werden, dass eine ausschließliche Konzentration auf die Sachebene meist zu keiner zufriedenstellenden Lösung führt und die Berücksichtigung von Beziehungsebene und individuellen Bedürfnissen in Diskussionen eine wichtige Rolle spielt. Zudem können im Rahmen dieser Übung verschiedene Wertehierarchien erfahren und reflektiert werden. (Wofür ist

6.6.2 Drama-Dreieck


6.6.3 Gewaltfreie Kommunikation nach M. Rosenberg

Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg soll die Fähigkeit stärken, eigene Bedürfnisse und Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken sowie mit Konflikten konstruktiv umzugehen. Im Modell der Gewaltfreien Kommunikation gilt die folgende

und Bedürfnissen sowie mit Konflikten erweitern. Insgesamt trägt die reflexive Auseinandersetzung mit kommunikativen Prozessen und entsprechenden theoretischen Modellen - wie etwa der Gewaltfreien Kommunikation – also Metakommunikation, dazu bei, die Fähigkeit zur Abstraktion und zu komplexem Denken zu fördern.

6.7 **Methoden des Improvisationstheaters**


Übertragen auf den Kontext von Persönlichkeitsentwicklung bzw. des Globalen Lernens bedeutet dies, dass mit Übungen aus dem Theatersport die Fähigkeit gefördert werden kann, sich auf das Gegenüber und dessen Perspektive einzulassen statt die eigenen


6.7.1 **DISCONNECT**


Die beschriebene Übung kann am Beginn von Unterrichts- und Übungseinheiten als Vorbereitung für spätere Spielformen eingesetzt werden, denn sie trägt dazu bei, dass die


6.7.2 DA-DOOO-DA

Übungsanleitung: Die Gruppe steht im Kreis und geht im Rhythmus auf der Stelle, dabei wird auf jeden zweiten Schritt geklatscht. Reihum werden im Wechsel zwischen einzelnen Spielerinnen/Spielern und der Gruppe im Rhythmus des Klatschens Wörter genannt:

Spielerin/Spieler: Wort 1 – Pause – Nachbarin/Nachbar: Wort 2 – Pause
Gruppe: Wort 1 – Wort 2 da-doo-da

Abbildung 7: Beispiel für den Übungsrhythmus (Wustinger o.J.: o.S.)
Die Wörter sollten ausreichend kurz sein, um im Rhythmus genannt werden zu können. Wichtig ist dabei, ausreichend laut zu sprechen, damit die Gruppe die Begriffe gut hören kann. Als Fehler gelten etwa die Wiederholung eines vorher schon genannten Wortes, den eigenen Begriff nur einmal zu nennen, wenn man an der Reihe ist, aus dem Rhythmus zu kommen, zu stottern, zu zögern etc. (Wustinger o.J.: o.S.).

Im Rahmen dieser Übung kann die geringe Belastbarkeit des bewussten Verstandes erfahren werden, denn die genannten Aufgaben, also Sprechen, Gehen und Klatschen im Rhythmus, übersteigen meist dessen Kapazität. Hinzu kommt die Erfahrung, dass es von Bedeutung ist, Verantwortung für den eigenen Anteil am Gruppenprozess zu übernehmen (etwa laut und klar seine Begriffe zu nennen, da sonst der Fortgang des Spiels erschwert wird, weil die Mitspielenden den Beitrag nicht wahrnehmen können). Außerdem bietet diese Übung die Möglichkeit zur Wahrnehmung des inneren Dialogs bzw. des „inneren Dramas“. Dies steht im Zusammenhang mit dem individuellen Umgang mit Stress bzw. der Entstehung von Stress und deren Reflexion (Wann wurde ein Fehler gemacht? Was war davor?). Außerdem können die Lernenden reflektieren, wie sie sich im Hinblick auf vorgegebene Regeln und Referenzsysteme verhalten (in diesem Fall sind es die als Fehler definierten Verhaltensweisen) und wie sie in diesem Zusammenhang mit sich selbst umgehen.


Für einen Einsatz im Rahmen des Globalen Lernens ist Da-doo-da geeignet, da das Verhältnis von bewusstem Verstand und Unbewusstem bzw. die Bedeutung des

6.7.3 **ABC-SPIEL**

Übungsanleitung: Zwei oder drei Spielende stellen eine Szene zu einem vorgegebenen Impuls dar (etwa ein Ort, eine Beziehung oder eine Situation). Wechselt der Sprecher/die Sprecherin, so muss die erste Äußerung des neuen Sprechers mit dem nächsten Buchstaben des Alphabets beginnen. Bei Z sollte die Szene zu einem Ende gekommen sein.

Beispiel:
Frau Grün: Am Nebentisch sitzt Allegre Correa!
Herr Blau: Bist du sicher?
Kellnerin: Clever beobachtet, meine Dame! Was darf ich bringen? etc. (nach: Wustinger o.J.a: o.S.)

Dieses Spiel bietet die Möglichkeit zu erfahren, dass normative Planung und gewollte Originalität meist blockierend auf die Entwicklung einer Situation wirken: „Am besten

6.7.4 Freeze


6.8 Reflexion von Werthaltungen: Graves-Modell
dies ein wichtiges Anliegen aus dem Globalen Lernen darstellt, soll das Graves-Modell an dieser Stelle angeführt werden.


6.9 ZUSAMMENFASSUNG

7 RESÜMEE UND AUSBlick


Im Kapitel 4 wurden für das Bildungskonzept Kommunikation und Soziale Kompetenz – ebenso wie vorher für das Globale Lernen – Entstehungskontext, theoretischer Zugang,

Wirklichkeitskonstruktion im Sinn von systemtheoretischen und konstruktivistischen Strömungen mit ein.


Praxis umzusetzen - konnte also bestätigt werden, denn es fand sich eine Vielzahl von Elementen, die auch für das Globale Lernen geeignet scheinen. Die Verfasserin hofft also, dem anfänglichen Anliegen, einen Beitrag zur Praxisforschung des Globalen Lernens zu leisten, genüge getan zu haben.


Zu wesentlichen Aspekten aus systemtheoretisch geprägten Ansätzen des Globalen Lernens, die es von anderen Bildungskonzepten unterschieden, zählen etwa der Fokus auf die individuelle Entwicklung des Individuums im Horizont der Weltgesellschaft mittels Reflexion und Selbstreflexion oder die Begleitung der Lernenden bei der Entwicklung von
8 LITERATUR

8.1 MONOGRAPHIEN


Bauer, Joachim (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe


Senge, Peter M./ Kleiner, Art/ Smith, Bryan (u.a.) (1994): Das Fieldbook zur „Fünften Disziplin“. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

[Zugriff 12.3.2009]


8.2 **ZEITSCHRIFTENARTIKEL UND BEITRÄGE AUS SAMMELBÄNDEN**


Hartmeyer, Helmuth (o.J.a): Globales Lernen. [Zugriff 29.11. 2008]

Hartmeyer, Helmuth (o.J.b): Globales Lernen – Ein pädagogisches Konzept?
http://www.buendnisfuereinewelt.at/Artikel/GlobalesLernenp%C3%A4dagogischesKonzept-Hartmeyer.htm [Zugriff 29.11.2008]


8.3 INTERNETSEITEN

Auguste-Victoria-Gymnasium Trier – Stundentafel

Baobab – Unsere Organisation

Baobab – Plattform Globales Lernen

BMUKK – Medienpool

Donau-Universität Krems – Educational Leadership

Donau-Universität Krems – Gifted Education

EduHi (Education Highway Oberösterreich) – KoSo: Was ist das?

EU-Plattform

GENE – About GENE

GENE – European Policy Frameworks

Gymnasium Stubenbastei – Schulprofil
http://www.stubenbastei.at/schulprofil.pdf [Zugriff 4.3. 2010]

Gymnasium Mainz-Gonsenheim – Postille
http://www.gymnasiumgonsenheim.de/01home/03postille/02jahrgang04_05/postille_3_mar_2005.pdf [Zugriff 15.12. 2009]

Internationale Entwicklung – Einführung
http://www.univie.ac.at/ie/ [Zugriff 10.1.2010]

KommEnt – Geschichte

KommEnt – Profil

KoSo Homepage - FAQ

KoSo Homepage – Infos

KoSo Homepage – Lehrplan [Zugriff 5. 11. 2009]

KoSo Homepage – Seminare

KoSo Homepage – Unterrichtsbeispiele
http://www.koso.at/koso/index.php?id=info [Zugriff 5.5. 2010]

OEZA (Portal der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit) – ADA

OEZA (Portal der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit) – Organisation
OEZA (Portal der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit) – Förderungen in Österreich

PH Eisenstadt – KoSo-Lehrgang
https://www.ph-online.ac.at/ph-bgld/lv.detail?clvnr=107386

PH Oberösterreich – Bildungsprogramm

PH Tirol – Lehrveranstaltungsangebot
https://www.ph-online.ac.at/pht/lv.liste?corg=17580 [Zugriff 12.1.2010]

PH Wien – AnsprechpartnerInnen

PH Wien – Globales Lernen

Strategiegruppe Globales Lernen – Mission Statement

Strategiegruppe Globales Lernen – Folder

Toolbox Bildung – Artikel Lernen lernen
http://www.toolbox-bildung.de/Materialien.754.0.html [Zugriff 4.3. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo Ausbildung
http://www.toolbox-bildung.de/Kurzbeschreibung.746.0.html?&0= [Zugriff 4.3. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo: Durchführung und Ablauf
http://www.toolbox-bildung.de/3_Durchfuehrung_bzw_Ablauf_inkl_Verantwortlichkeiten.749.0.html [Zugriff 12.3. 2010]
Toolbox Bildung – KoSo: Kontext und Ziele
http://www.toolbox-bildung.de/1_Kontext_Begruendungen_Ziele.747.0.html [Zugriff 12.3. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo: Qualitätsweiterentwicklung
http://www.toolbox-bildung.de/6_Qualitaetsweiterentwicklung_Standards_und_Kriterien_fuer_die.752.0.html [Zugriff 6.4. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo: Voraussetzungen
http://www.toolbox-bildung.de/2_Voraussetzungen_fuer_die_Einfuehrung_bzw_Durchfuehrung.748.0.html [Zugriff 12.3. 2010]

Toolbox Bildung – KoSo: Zwischenbilanz
http://www.toolbox-bildung.de/4_Zwischenbilanz.750.0.html [Zugriff 6.4.2010]

8.4 EXPERTINNEN- UND EXPERTEN-INTERVIEWS

-Interview mit Renate Wustinger (13. März 2010)

-Interview mit Helmuth Hartmeyer (11. Juni 2010)
9 ANHANG

9.1 ABBILDUNGSVERZEICHNIS
Abbildung 1: Schlüsselkompetenzen für Globales Lernen ........................................ 35
Abbildung 2: Abstraktionsleiter ................................................................................. 82
Abbildung 3: Kippbild ................................................................................................. 83
Abbildung 4: Übungsinstruktionen ............................................................................. 84
Abbildung 5: Grafik .................................................................................................... 91
Abbildung 6: Übungsblatt .......................................................................................... 94
Abbildung 7: Rhythmusbeispiel ............................................................................... 118

9.2 **PRAKTISCHES BEISPIEL ZUR DRAMADYNAMIK**

Die Tochter kommt von der Schule nach Hause und entdeckt, dass die Mutter in der Zwischenzeit ihr Zimmer „aufgeräumt“ hat! Der Boden war zwar nicht mehr sichtbar gewesen unter mehreren Lagen Schmutzwäsche, verschwitzen Socken, halbvoller Joghurtbecher...... und die Mutter hatte die Aktion wiederholt angekündigt, falls die Tochter nicht selbst aufräumen würde, aber für die Tochter bedeutet dieses Vorgehen einen Überg riff auf ihre „Privatsphäre“, sie sieht sich als Opfer und rettet sich, indem sie zum Täter wird: Sie geht wütend auf die Mutter los und überhäuft sie mit Vorwürfen. Die Mutter versteht die Welt nicht mehr, sie hatte es „gut gemeint“ und überhaupt, sie ist ja nur die Putzfrau der Familie ...... (und das Opfer)....

Am Abend empfängt die Mutter ihren Mann mit leidvoller Miene, sie erzählt ihm, was vorgefallen ist, und sie meint, dass er ja auch einmal seine väterliche Autorität geltend machen könnte, sie weiß einfach keinen Rat mehr – in den Untertiteln könnte stehen: „Ich schlage ein Drama vor – ich bin das Opfer, unsere Tochter ist der Täter, und wenn du möchtest könntest du den Retter geben?“

Der Vater nimmt die Einladung an, er rettet die Mutter, indem er als Täter die Tochter bestraft, die sich auf der Opferposition wiederfindet. Sie meint, ungerecht behandelt zu werden, keiner versteht sie, die Eltern halten immer zusammen – sie weint bei ihrer Mutter („Papa war so gemein“), die Mutter hat inzwischen Schuldgefühle, wird zum Retter und macht dem Mann Vorwürfe: „SO streng hättest du auch wieder nicht sein müssen!“, wird für ihn dadurch zum Täter, er versteht die Welt nicht mehr (Opfer) und erzählt am nächsten Tag im Büro..... und so weiter und so weiter.

(Braun/Wustinger 2005a: 74)
9.3 ZUSAMMENFASSUNG

Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl pädagogischer Ansätze, die sich mit der Globalisierung auseinandersetzen. Außerdem wird mit Globalem Lernen ein Konzept zukunftsorientierter und zeitgemäßer Allgemeinbildung bezeichnet. Als Begründung gilt die Annahme, dass sich durch die Globalisierung neue Herausforderungen ergeben haben, auf die das herkömmliche Bildungssystem nicht ausreichend vorbereitet. Politische und gesellschaftliche Veränderungen im globalen Kontext haben zu einem paradigmatischen Wandel von der developmentspolitischen Bildung zum Globalen Lernen beigetragen.

Annette Scheunpflug zu Folge können handlungstheoretische Ansätze des Globalen Lernens, welche normative Bildungsziele und ein holistisches Welt- und Menschenbild in den Mittelpunkt stellen von systemtheoretisch-evolutionär geprägten Konzeptionen unterschieden werden, in denen die Komplexität der Weltgesellschaft, die Orientierung im Nahbereich sowie die Berücksichtigung lerntheoretischer Aspekte betont werden. Die Verfasserin schließt sich im Rahmen dieser Arbeit tendenziell systemisch-evolutionär orientierten Ansätzen an.

vorgegebener Lösungen, sondern um einen auf Reflexion basierenden zirkulären Lernprozess.


9.4 Abstract
This master thesis deals with the connectivity of Global Education and Communication and Social Competency and discusses elements of the latter that can be used in the context of Global Education activities. Global Education refers to pedagogical concepts which deal with globalisation and its challenges. Promotors of Global Education state that traditional educational systems are not up to the task of enabling learners to acquire the abilities and competencies they need to face newly arising challenges. Therefore, they see a need for an educational concept that integrates the global perspective. Political and social changes in the global context have contributed to a paradigmatic change from Development Education to Global Education. In Austria, various federal ministries have an impact on Global Education, among them the Federal Ministry of Education or the Federal Ministry for European and International Affairs. In addition, the cooperation with international partners plays a major role for Global Education in Austria. The integration of Global Education in formal education can be considered as weak. Since there is a broad range of stakeholders, there are also different approaches to Global Education. Following Annette Scheunpflug, who states that one can distinguish between more action-oriented approaches and concepts of Global Education that are based on a systemic understanding of globalisation and learning, the latter are relevant in this master thesis. Communication and Social Competency is an educational concept and a methodology based on systemic and constructivist approaches to learning. Focusing on reflection and
self-reflection, one of its main goals is to enable learners to face a complex interdependent environment, taking into account individual needs and social challenges. Based on essential similarities concerning theoretical approaches, goals, methodological aspects and subject matters, the connectivity of Global Education and Communication and Social Competency can be shown. As a consequence, a range of elements derived from Communication and Social Competency can be considered as useful in Global Education activities. The focus is on exercises that enable learners to deepen their understanding of themselves and their close environment, highlighting the elements' connections to main goals of Global Education.
9.5 Lebenslauf der Verfasserin

Vor- und Zuname: Isabel Antoinette Wurm
Geburtsdatum: 20.12. 1986
Geburtsort: Oberpullendorf/Österreich

September 1998 – Juni 2001: AHS-Unterstufe am BRG Oberpullendorf
September 2001 – Juni 2005: AHS-Oberstufe im Schulversuch Sir-Karl-Popper-
Schule, Wiedner Gymnasium/Wien
September 2002 – Jänner 2003: Auslandssemester am Lycée Fragonard, L’Isle-
Adam/Frankreich
Juni 2005: Matura mit Auszeichnung im Schulversuch Sir-Karl-
Popper-Schule, Wiedner Gymnasium/Wien
Seit Oktober 2005: Studium der Internationalen Entwicklung an der
Universität Wien
Oktober 2005 – Juni 2007: Studium der Romanistik (Schwerpunkt Französisch)
an der Universität Wien
September 2007 – Juni 2008: 2-semestriges ERASMUS-Stipendium an der
Universidad de Salamanca/Spanien
Oktober 2008 – Juni 2009: Tutorin an der Universität Wien, Studienrichtung
Internationale Entwicklung