

Markus Auditor

Die Utopie des Dialogs – (Entwicklungs-) pädagogische Denkanstöße aus Brasilien

Zusammenfassung

Ausgehend von qualitativen Forschungsergebnissen setzt sich der Autor mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Globalisierungsdiskursen in Brasilien auseinander und zeigt das Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit entwicklungspädagogischer Praxis im Kontext von gesellschaftlichen Transformationsprozessen auf. Der Artikel arbeitet die Bedeutung von dialogischer Transkulturation heraus, um Möglichkeiten eines bilateralen Dialogs zur gemeinsamen Entwicklung wissenschaftlicher Theorien und pädagogischer Konzepte aufzuzeigen. Aus diesen bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen werden konkrete Herausforderungen für die Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die pädagogische Praxis abgeleitet.

Schlüsselworte: Dialogische Transkulturation, Gesellschaftliche Transformationsprozesse, Globalisierungsdiskurs, Globales Lernen, Spannungsverhältnis

Abstract

Based on qualitative research results the author deals with discourses on globalisation from social and educational sciences in Brazil and reveals the relationship of tension between claim and reality of practise in development education in the context of social transformation processes. The article works out the meaning of 'dialogical transculturation' to indicate possibilities of a bilateral dialogue for the common development of scientific theories and pedagogical concepts. From these considerations on education and learning theory concrete challenges are derived for science and education policy as well as for educational practise.

Keywords: Dialogical Transculturalization, Social Transformation Process, Globalization Discourse, Global Learning, State of Tension,

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. Dabei wird dem (pädagogischen) Dialog im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwick-

lung“ eine bedeutende Rolle zugewiesen. So erfordere die Gestaltung der Globalisierung „den Dialog und die Zusammenarbeit der Akteure der verschiedenen Entwicklungsdimensionen“ (KMK/BMZ 2007, S. 27) unter Einbezug der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft. Zur Entwicklung von Empathie und Perspektivenwechsel wird dabei interkulturellen Begegnungen eine entscheidende Funktion zugeschrieben (KMK/BMZ 2007, S. 13f., S. 57). Folglich versteht sich auch das breit angelegte und staatlich geförderte Freiwilligen-Programm „weltwärts“ „als Lerndienst, der jungen Menschen einen interkulturellen Austausch in Entwicklungsländern ermöglicht“ (BMZ 2012).

Die (wissenschafts-)politische Durchsetzung des „Interkulturellen Dialogs“ vollzog sich jedoch bereits seit der UN-Konferenz 92 in Rio, als sich im Gefolge des Nachhaltigkeitsdiskurses das „Partizipationsparadigma“ endgültig in Politik und Wissenschaft etablierte. Durch die Einbindung sowohl des Nachhaltigkeits- als auch des Partizipationsbegriffs wird der interkulturelle Dialog in der Entwicklungspädagogik seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre schließlich auch an kompetenz orientierte Konzeptionen gekoppelt. Dies geschieht insbesondere im Zusammenhang mit der Forderung nach einem grundlegenden evolutions- und systemtheoretisch orientierten Paradigmenwechsel. Damit wurde aber die problematische Ausblendung paternalistischer Überlegenheit durch die „Differenz von Haben und Nichthaben“ (Scheunpflug 2001, S. 24) in Verbindung mit der geforderten Anschlussfähigkeit an die Herausforderungen der (ökonomischen) Globalisierung ganz offen verschärft. Dadurch suggeriert der angestrebte interkulturelle Dialog mit Akteuren aus dem „Süden“ jedoch eine vermeintlich problemlose Übertragung (entwicklungs-)pädagogischer Konzepte aus Deutschland in andere Weltregionen.

Leonardo Boff teilt diese Skepsis und gibt zu bedenken, dass der Süden aufgrund der politisch-ökonomischen Dominanz des Nordens kaum Gehör bekomme. Daraus ergibt sich ein möglicherweise nicht widerspruchsfreies Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit entwicklungspädagogischer Praxis, das es kritisch aufzuarbeiten gilt. Dazu müsse laut Boff (2000, S. 7f.) versucht werden, „die Perspektive des großen Südens zur Geltung zu bringen“, ohne seine Menschen als Arme und Globalisierungsverlierer zu stigmatisieren. Daraus ergibt sich schließlich die dringende Notwendigkeit nach einem weltweiten ethischen und konzeptionellen Dialog (vgl. Trisch 2005, S. 134; Bühler 1996, S. 201).

Perspektivenwechsel: Eine andere Brasilianisierung

Mit diesem Ziel wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts ein erster Perspektivenwechsel durch die Auseinandersetzung mit den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Globalisierungsdiskursen in Brasilien angeregt. In einem heuristisch-qualitativen Forschungsverfahren wurden dazu Expertenbefragungen mit brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaftlern per E-Mail durchgeführt und Aufsätze aus brasilianischen Fachzeitschriften ausgewertet. Ausgangspunkt waren dabei zwei zentrale Fragestellungen:

- 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?

Die in diesem Forschungsdialog mit sechzig Brasilianern erlangten Ergebnisse dürften über den deutsch-brasilianischen Kontext hinaus von Interesse und Relevanz sein. Schließlich gilt Brasilien als ein typisches Beispiel für die Ambivalenz der Globalisierungsprozesse. Denn einerseits spiegelt seine Entwicklung vom Kolonial- zum Schwellen- und Ankerland zwar die Tatsache wider, ‚dass die materielle Entwicklung nicht automatisch alle sozialen Pathologien heilt‘. Andererseits kann Brasilien jedoch ebenso als Beleg für gelungene interkulturelle Koexistenz und soziale Kreativität gelten. So ist Brasilien über seine Landesgrenzen hinaus bekannt für seine reiche Vielfalt an originären Beiträgen aus Politik, Kultur, Bildung und Wissenschaft. Neben dem Befreiungstheologen Leonardo Boff stellen der Reformpädagoge Paulo Freire, der Umweltaktivist José Lutzenberger oder der in Porto Alegre entwickelte und umgesetzte kommu-

nale „Beteiligungshaushalt“ dabei lediglich eine kleine Auswahl dar. Im Sinne eines vorurteilsfreien „Voneinander Lernens“ (Costa 2004, o. A.) soll Ulrich Becks (1999, S. 7f.) negativ beladener „Brasilianisierung des Westens“ als „Einbruch des Prekären, Diskontinuierlichen, Flockigen, Informellen“ durch interessante Denkanstöße aus den brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaften eine andere, positive Wendung gegeben werden. Die anhand von zehn Thesen beschriebenen Kernaussagen der Forschungsergebnisse (vgl. ausführlich Auditor 2012, S. 122ff.) enthalten dazu erste Wegzeichen, deren zentrale Begrifflichkeiten zunächst zusammengefasst werden sollen.

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, weisen die Forschungsergebnisse auf der Ebene der Beschreibung von Globalisierungsfolgen 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 Transkulturation (transculturacão) ausgemacht. Sie wird 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 werden als Grundlagen für eine Dialogische Pädagogik ausgemacht, 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 bessere Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Aus pädagogischer Perspektive können Transkulturationen als weltweit stattfindende individuelle und gesellschaftliche Lernprozesse verstanden werden, in denen kritische (Selbst-)Reflexion kulturelle und soziale Innovationen ermöglichen (vgl. Seitz 2002, S. 464). Die weltweiten Entwicklungsprobleme müssen dabei als eine globale Zivilisationskrise verstanden werden, die auch den Norden dazu zwingt, von „Belehrungsgesellschaften“ zu „Lerngesellschaften“ zu mutieren (Nuscheler 1999, S. 396f.). Dabei erfordert die Lösung der aktuellen Weltprobleme weniger einen pädagogischen Beitrag zur Anerkennung von Differenz, als zum Erkennen und Weiterentwickeln von Gemeinsam-

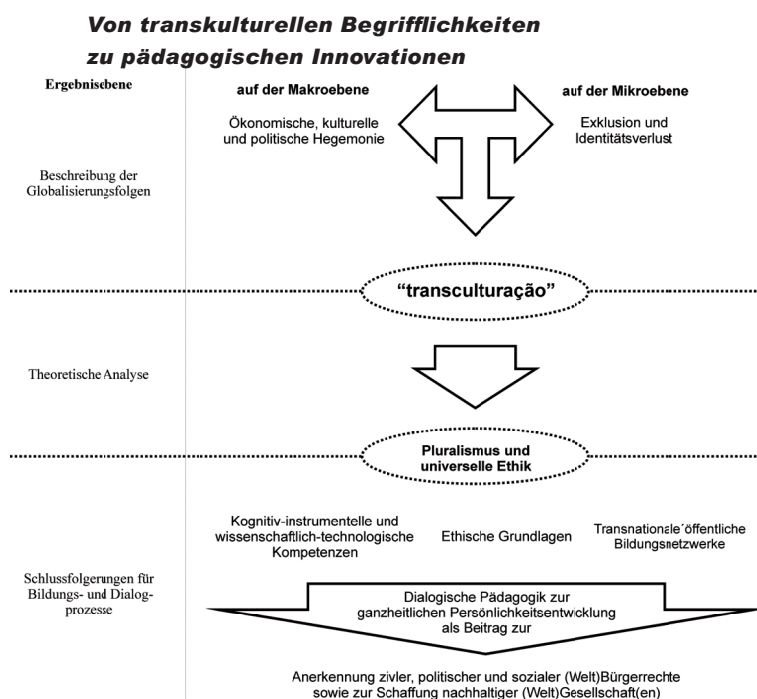


Abb. 1: Zusammenfassung zentraler Begrifflichkeiten und Konzeptionen der Forschungsergebnisse

keiten, ohne dabei jedoch „Ähnlichkeit auf Gleichheit zu reduzieren“ (Wulf 2002, S. 81). Als „handelndes Subjekt der Geschichte“ (Kemper 1990, S. 212) muss sich der Mensch dazu als „komplexe kulturelle Persönlichkeit[]“ mit vielfältigen kulturellen und sozialen Bezugssystemen begreifen lernen (Flehsig 2000). Aus diesen auf den Forschungsergebnissen basierenden Vorüberlegungen ergibt sich ein näher zu erläuternder Ausgangspunkt auf dem Weg zu einer dialogischen Weiterentwicklung (entwicklungs-)pädagogischer Konzepte.

Vom interkulturellen „Nord-Süd“-Dialog zu Dialogischer Transkulturation

Im Sinne eines „dialogischen Lernens vom Anderen“ ist es notwendig, die Dichotomie des „Nord-Süd“-Denkens zu überwinden. Denn die Forschungsergebnisse bestätigen, dass diese Begrifflichkeit ihre theoretisch-deskriptive Brauchbarkeit längst verloren hat, weil weder von der Existenz einer „Süd“- und einer „Nord“-Perspektive ausgegangen werden kann, noch von einer starren Dichotomie zwischen Lebensrealitäten in einem Nordteil und einem Südteil der Welt. Vor diesem Hintergrund bieten sich transkulturelle Begrifflichkeiten als theoretisch-konzeptionelle „Scharnierbegriffe“ (vgl. Freire 1998, S. 101) nun in gleich zweifacher Hinsicht an: erstens zwischen den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen in Lateinamerika und Deutschland – so fordert Klaus Seitz bereits 1996 (S. 107) „einen Prozess transkulturellen Lernens“; zweitens zwischen der Beschreibung gesellschaftlicher Transformationsprozesse im globalen Kontext und der sich daraus ergebenden Möglichkeiten für dialogische Bildungs- und Veränderungsprozesse auf individueller Ebene. Aus dieser bildungs- und lerntheoretischen Perspektive kann „Transkulturation“ dialogisch verstanden werden: Als „Dialogische Transkulturation“ kann sie zum einen die individuellen Dispositionen für Dialog im Sinne emanzipatorischer und kooperativer Transkulturationsfähigkeit fördern, also Dialogizität als „Ermöglichung von Handlungsfähigkeit“ innerhalb hybrider, aber immer noch hegemonial geprägter (welt-)gesellschaftlicher Strukturen (Mecheril/Seuwka 2006, S. 13). Konkret bedeutet dies, durch Einbezug anderer sozialer und kultureller Erfahrungen seine bisherigen Bezugssysteme zu erweitern und dadurch gesellschaftliche Innovationen anzuregen (vgl. Flehsig 2001, S. 47). Als emanzipatorischer Prozess intellektueller ‚Selbstbefreiung‘ stellt Dialogische Transkulturation damit zwangsläufig „gesellschaftliche Konventionen und Traditionen ebenso wie die persönliche und soziale Identität des einzelnen immer wieder von neuem in Frage“ (Kemper 1990, S. 212). Denn die Radikalität dialogischen Handelns liegt eben gerade in der „Einsicht, dass es auch andere, vielleicht komplementäre, das heißt sich ergänzende, unterschiedliche Wahrheiten gibt“ (Freire 1995 zit. in Hartkemeyer 1998, S. 148f.).

Wie auch die empirischen Ergebnisse zeigen, darf Dialogische Transkulturation deshalb (westliche) ethische Werte nicht universalistisch a priori setzen. Im Sinne „transversaler Vernunft“ fordert sie lediglich kulturellrelativistische Beliebigkeit zu vermeiden, indem ethische Werte a posteriori gemeinsam in einem offenen und gleichberechtigten Dialogprozess zu generieren sind, die der friedlichen Bewältigung (welt-)gesellschaftlicher Herausforderungen dienen (Welsch 1995, S. 763f.). Die konkrete Umsetzung dazu notwendiger Veränderungsprozesse

bleibt die für jedes Individuum offene Aufgabe im Lebensalltag (vgl. Kemper 1990, S. 216). Darin gründet eine stärkere Betonung der situativen Dimension des (Alltags-)Dialogs im Sinne einer „sozialisatorische[n] Fundierung der Möglichkeit von weltbürgerlicher Erziehung“ (Stojanov 2001, S. 260) verbunden mit einem „dynamische[n] Verständnis universaler Werte“ (Schöfthaler 2001, S. 288). Dialogische Transkulturation grenzt sich damit von der (institutionellen) Entwicklung eines definitiven universellen Weltethos ab. Allerdings muss sich genauso bewusst von der Vorstellung verabschiedet werden, dass eine dialogische Haltung im Lokalen wie im Globalen automatisch zur Eliminierung „dominanzstruktureller Machtstrukturen“ sowie der „soziale[n] Polarisierung in der Welt“ führen kann (Warzecha 2002b, S. 256). Damit Dialog aber überhaupt stattfinden kann, müssen pädagogische Bemühungen deshalb in einen grundlegenden Veränderungsprozess der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vor allem auch von Pädagogik selbst integriert sein (vgl. Mohrs 2001, S. 91f.). Die sich darin vollziehende Dialektik, dass die Voraussetzungen des Dialogs immer auch erst noch seine Zielsetzungen sind, ist das utopische Grundmoment Dialogischer Transkulturation.

Aus anthropologischer Sicht darf wiederum nicht zu bezweifeln sein, dass der Mensch aufgrund seiner Sozialität allein nicht überlebensfähig ist. Die soziale und kulturelle Evolution hat dazu geführt, dass sich dies von der lokalen auf die globale Ebene potenziert hat. Wir können die globalen ökologischen und sozialen Herausforderungen nur gemeinsam bewältigen, sie können nicht durch einzelne Individuen gelöst werden. Daraus ergibt sich eine existenzphilosophische Normativität für all unser Handeln. Individuelle Freiheit hat ihre Grenzen an den kollektiven globalen Herausforderungen und den daraus entstehenden Interdependenzen der Individuen und sozialen Gruppen untereinander.

Die Aussagen der brasilianischen Wissenschaftler haben dazu die Dringlichkeit der Problematik gesellschaftlicher Exklusion großer Bevölkerungsgruppen als eine der Folgen ökonomischer Globalisierungsprozesse hervorgehoben. In ihrem täglichen existentiellen Überlebenskampf prallen ihre Bedürfnisse und Wünsche auf die dominierende Ideologie des Massenkonsums. Aus dieser Konfrontation und diesem Widerspruch entwickeln sich jedoch eigene Weltbilder und Lebensentwürfe als Grundlage einer neuen, nicht institutionalisierten „Politik der Menschen von Unten“ des Umgangs mit der Globalisierung (Santos 2005, S. 132). Die Reichweite dieser Problematik verlangt es, dass Dialogische Transkulturation im Sinne einer entkolonisierenden Entschädigung durch „Transkapitalisierung“ zum einen Nachhaltigkeit neu denkt und so auf weltgesellschaftliche Veränderungen zielt (Breinig 2006, S. 77; vgl. Fornet-Betancourt 2007, S. 130f.). Zum anderen darf nicht übersehen werden, dass die soziale Balance durch gesellschaftliche Exklusion mittlerweile nicht nur in Entwicklungs- und Schwellenländern verloren geht. Exklusion ist längst weltweit und somit auch in Deutschland zum alltäglichen Symptom neoliberaler Globalökonomie geworden (vgl. Bude/Lantermann 2006). Damit verwischen sich jedoch die Konturen des traditionellen entwicklungspädagogischen Denkens eines reichen Nordens als Zentrum sowie eines armen peripheren Südens. Wenn Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht selbst zum Faktor für Exklusion werden

wollen, folgt daraus die Notwendigkeit einer mindestens ebenso intensiven Auseinandersetzung mit den für (welt-)gesellschaftliche Entwicklung erforderlichen sozioökonomischen und dementsprechenden politischen Veränderungen im eigenen Land. Diese kann wiederum ohne die auch dort von Exklusion betroffenen Menschen kaum erfolgversprechend sein. Die sich aus diesen Herausforderungen generierende dialektische Dimension von Exklusion für Pädagogik weist in letzter Konsequenz daraufhin, dass Dialogische Transkulturation zwar vom Individuum, also der Mikroebene der Alltagswelt ausgeht, jedoch über diese hinaus auf der Makroebene zu (welt-)gesellschaftlicher Inklusion beizutragen hat. Eine Pädagogik allein in einem Buber'schen Dialogsinne wäre dazu allerdings überfordert. Denn sie würde aufgrund ihrer Überladung der Vorbildfunktion des Pädagogen zur ‚Personalisierung der modernen Normfrage‘ und letztendlich zur Pädagogisierung (welt-)gesellschaftlicher Probleme führen. Vielmehr sind dazu alle gesellschaftlichen Bereiche oder systemtheoretisch gesprochen, Funktionssysteme „in ihrer real existierenden Verklammerung“ zu durchdringen (Senghaas 2003, S. 324). Weil es dabei vor allem um die Erhöhung von Inklusions- und Beteiligungschancen des Einzelnen geht (vgl. Seitz 2005, S. 66), wird somit die Gefahr einseitiger politischer Instrumentalisierung der Pädagogik bzw. der Lernenden zumindest vermindert. Das bedeutet nun nicht den Ruf nach neuer Moralpädagogik, wohl aber im Sinne Hans Böhlers (1996, S. 33, Fußnote 36) Forderung nach „Parteilichkeit“ Stellung zu beziehen gegen jede Form von Diskriminierung, Marginalisierung und Exklusion.

Von der Utopie des Dialogs zum Dialog über Utopien

Sicherlich kann Bildung vor allem plurale und heterogene Gesellschaften nicht direkt verändern und das ist vielleicht auch gut so, um die Pädagogik gerade im globalen Kontext vor Allmachtphantasien und Selbstüberforderung zu bewahren. Die Radikalität der notwendigen Veränderungen in einer sich immer stärker vernetzenden Welt verlangt von der Pädagogik jedoch, neben Dialogizität neues, verändertes und zugleich veränderndes Denken zu fördern; denn erst dieses kann zu alternativem Handeln führen. Dazu können die zurzeit stattfindenden globalen Veränderungen als Keimzellen des Übergangs zu neuem Denken verstanden werden, das noch unsichtbar in den Wirren der postmodernen, globalen Desorientierung, aber in ihnen latent angelegt ist. Denn „die Welt ist nicht lediglich durch das schon existierende konstituiert [...], sondern durch das, was tatsächlich existieren kann“. Deswegen schafft die Globalisierung nicht die eine wahre Welt, sondern gar Möglichkeiten „für eine andere Globalisierung“ (Santos 2005, S. 160). Bildung steht daher in der Verantwortung, Menschen in die Lage zu versetzen, diese Keimzellen aufzuspüren und „konstruktiv[] utopisch“ weiterzudenken (Kößler/Melber 2002, S. 144).

Um Utopien denken zu können, müssen dualistische Denkmuster überwunden werden. Denn diese halten uns in Begriffsdichotomien wie ‚arm – reich‘, ‚gut – böse‘, ‚eigen – fremd‘ gefangen, in denen wir nur im Sinne exklusiven Denkens eines ‚entweder – oder‘ zwischen dichotomen Polen pendeln können (vgl. Bühler 1996, S. 30ff.). Das widerspricht aber zum einen der Notwendigkeit, in unserer heutigen, durch Plu-

ralismus und Ambivalenz gekennzeichneten Welt „Verknüpfungsformen des Pluralen zu thematisieren und Übergänge sowohl aufzuklären wie kontrolliert zu vollziehen“ (Welsch 1995, S. 774). Zum anderen steht dieses fragmentierende und trennende Denken immer in der Gefahr, das Denken des oder der ‚Anderen‘ und damit diese selbst auszugrenzen (vgl. Bohm 2002, S. 102). In solchen starren Dichotomien kann neues Denken nicht entstehen, sondern es kann lediglich der Gegenpol des alten Denkens gedacht werden. Dialogische Transkulturation als inklusive Kommunikation zur „Vermehrung der Hybriden“ (Latour 1995, S. 177) ist hingegen als Beitrag zu „einer planetarischen Reform der Mentalitäten“ (Morin 2001, S. 129) heuristisch immer auf der Suche nach Innovation durch Überwindung dualistischen Entwicklungsdenkens zwischen Universalität und Partikularität (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 186).

Dialogische Transkulturation hat deshalb weit mehr als eine lediglich gesellschaftstheoretische Dimension, denn sie setzt voraus, die eigenen soziokulturellen Werte und Normen, ja die gesamte kulturelle und ethische Basis für Gesellschaft als vorläufig, verhandelbar und a posteriori veränderbar anzuerkennen. Als (selbst-)reflexive philosophische Metakommunikation ist sie offen für grundlegende kultur- und erkenntnisphilosophische Veränderungen des Denkens. Diese werden jedoch erst möglich, wenn wir uns erstens des „selbstkritische[n] Defizit[s] der europäischen Aufklärung“ bewusst werden, zweitens die Grenzen unseres Denkens zum Fallen bringen und es drittens nicht nur aus seinen sozialen und kulturellen Mauern ausbrechen lassen, sondern ebenfalls disziplinäre Schranken aus dem Weg räumen (Schöfthaler 2001, S. 277). Das macht auf die Anforderungen für einen wirklichen Dialog in seiner ganzen Radikalität aufmerksam, in dem sich gleichberechtigte, autonome Subjekte respektieren, ihr Anderssein akzeptieren und ihre unterschiedlichen Potentiale anerkennen (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 189f.). Insbesondere vor dem Hintergrund hegemonialer, konflikt- und teilweise gewaltvoller internationaler Beziehungen scheint dies utopisch zu sein. Andererseits lohnt es sich, für einen solchen Dialog zu kämpfen, da ihm die Utopie einer humanen Globalisierung immanent ist. Ohne Utopie bleiben entwicklungspädagogische Konzepte also selbst Utopie. Doch diese Dialektik der „Utopie des Dialogs“ bedeutet keinesfalls das vorzeitige Ende für Dialogische Transkulturation. Denn „Utopie“ bedeutet perse, dass die Frage nach ihrer Möglichkeit unendlich offen ist, wir sie weder bejahen noch verneinen können. Aus dieser „inkluisiven Wendung“ von der Utopie der globalen Solidarisation zur globalen Solidarisation der Utopie nähren sich Sinn und Motivation Dialogischer Transkulturation. Denn solange Solidarisation utopisch scheint, brauchen wir die Solidarisation der Utopie als Gegengewicht zur Entsolidarisation ökonomischer Globalisierung. Nicht etwa in dem Sinne, dass der Weg das Ziel ist, sondern dass auf diesem Weg durch „klare Wertvorstellungen jenseits des Wirtschaftlichen“ die stete weltweite Verbesserung der Lebensgrundlagen erreicht wird und wir „uns darüber klar werden, wie wir Freiheit und Gerechtigkeit für alle Menschen in Zeiten der Globalisierung sichern und fördern können“ (Rau 2002, S. 5).

Die zurückliegenden Ausführungen dürften schließlich deutlich gemacht haben, dass Dialogische Transkulturation weniger eine „Metatheorie der Didaktik“ zur Übersetzung (welt-)gesell-

schaftlicher Herausforderungen in Lernprozesse ist (Seitz 2002, S. 464). Vielmehr werden Transkulturationsprozesse nicht einseitig als Probleme, sondern per se als (weltweit) heuristisches Lernen zur „(Mit-)Gestalt[ung] von personal-privater und gesellschaftlicher Wirklichkeit“ verstanden (Hallitzky 2005, S. 73). Diese gilt es, mit „Bescheidenheit (,menschlichem Maß‘) und Rücksichtnahme“ als dialogische Lernkulturen zu gestalten (Flehsig 1992, S. 360). In der Tradition eines politisch-emanzipatorischen Dialogverständnisses, das über die Pädagogik hinausgeht und hinausgehen muss, verweist Dialogische Transkulturation dabei in letzter Konsequenz auf die gesellschaftliche Utopie eines „Ethos, das tatsächlich sowohl die Globalisierung als auch die Planetarisierung der menschlichen Erfahrung artikuliert, auf der Grundlage einer neuen Sensibilität, eines Pathos, das dem neuen Zivilisationsmodell erst seine Struktur gibt“ (Boff 2000, S. 21). Mit diesem Schritt von der ‚Einen Welt‘ zu einer ‚Neuen Welt‘ zeichnen sich konzeptionelle Konsequenzen für die zentralen Zielsetzungen Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Förderung von „Weltbürgertum“ und „Nachhaltigkeit“ ab. Dazu können die empirischen Ergebnisse zu zwei Thesen zusammengefasst werden:

- von der nachhaltigen Entwicklung zu einer nachhaltigen, planetaren Gesellschaft und von individueller, solidarischer Weltbürgeridentität zu kollektiver Planetarität und Anerkennung ziviler, politischer und sozialer (Welt-)Bürgerrechte.

Die damit verbundenen grundlegenden bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen (vgl. ausführlich Auditor 2012, S. 146ff.) weisen schließlich auf erste konkrete Herausforderungen für die Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die pädagogische Praxis hin.

Herausforderungen für Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die pädagogische Praxis

Dialog bedeutet Infragestellen, Relativierung oder gar Aufgabe eigener wissenschaftlicher und politischer Positionen und Prämissen. Die aus den Forschungsergebnissen generierten bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen zu Dialogischer Transkulturation weisen dabei insbesondere auf die Notwendigkeit hin, bei internationalen Bildungsprojekten verstärkt die Teilhabe von marginalisierten und ausgeschlossenen Personen und Gruppen zu berücksichtigen. Ausgangspunkt für die Konzeption von inklusiven Bildungsdialogen muss die (selbst-)kritische Auseinandersetzung u.a. mit folgenden Fragen sein:

- Welches Inklusions- und Exklusionspotential liegt in dem Widerspruch zwischen der Zweckgebundenheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen und offenen, dynamischen Dialogprozessen?
- Inwiefern kann die Verzahnung vertikal (non-)formaler und horizontal informeller Bildungsprozesse Inklusion fördern?
- Welche Aufgabenverteilung zwischen Staat und zivilgesellschaftlichen Akteuren ist dazu möglich und notwendig, um sowohl eine Überforderung der zivilgesellschaftlichen Organisationen zu verhindern als auch die Gefahr einer ‚exklusiven globalen Expertokratie‘ zu vermeiden?

Nicht nur vor dem Hintergrund ihrer knappen materiellen Ressourcen und personellen Kapazitäten deutet sich für die entwicklungspädagogischen Akteure damit eine Verschiebung der Prioritäten an: sich auf seine ureigenste Aufgabe (zurück) zu besinnen, nämlich weltweit den Unterdrückten durch Einforderung adäquater nationaler und internationaler Strukturen sowie gesellschaftlicher Rahmenbedingungen eine eigene Stimme zu ermöglichen (nicht zu geben!). Diese Schwerpunktsetzung würde allerdings ins Leere laufen, wenn nicht gleichzeitig die geforderte grundlegende transdisziplinäre Neuorientierung hinsichtlich eines allgemeinen Bildungsbegriffes im internationalen Dialog stattfindet und gleichzeitig stärker als bisher (wissenschafts-)politisch für die o.a. notwendigen Neuorientierungen eingetreten wird. Für die Bewältigung dieser Aufgaben werden von brasilianischer Seite transnationale öffentliche (Bildungs-)Netzwerke vorgeschlagen.

Für die konkrete Bildungspraxis kann schließlich die Leitthese abgeleitet werden, curriculares (Globales) Lernen zu forschendem Selbstlernen in moderierten transkulturellen Dialogprozessen weiterzuentwickeln. Dies erfordert eine plurale und offene pädagogische Methodik sowie innovative Bildungsstrukturen und Veränderungen der institutionellen Rahmenbedingungen mehr als curriculare Veränderungen (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 194; Trisch 2005, S. 135) und eröffnet drei weitere offene Themenkomplexe:

1. Schaffung pädagogischer Kohärenz von Dialog und dialogischer Bildung: Ist (transnationales) dialogisches Lernen im Kontext unserer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen überhaupt möglich? Oder welche Konsequenzen wären gegebenenfalls auf der Ebene der Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie auf der institutionellen Ebene der Schule zu ziehen? Wie müsste in diesem Kontext mit dem grundlegenden Widerspruch zwischen den Anforderungen für offene, dialogische Lernprozesse und den starren curricularen, profil(-bildenden?) sowie Selektion und Exklusion fördernden Strukturen und Bedingungen des deutschen Schulsystems und -alltags umgegangen werden? Und welche Konsequenzen hätte dies schließlich für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen anderer Länder auch außerhalb der EU sowie hinsichtlich von Studiengebühren?
2. Überwindung des Dualismus von (non-)formaler und informeller Bildung: Inwiefern gibt es die Bereitschaft, entgegen zentraler Standardisierung und Homogenisierung wie beispielsweise durch internationale Vergleichstests Bildungsinstitutionen als dialogische, offene, heterogene und hybride Lernorte zuzulassen? Müssten dann aber nicht außerschulische Leistungen per Gesetz anerkannt werden, wie dies in Brasilien schon 1996 durch die nationale Gesetzgebung geschehen ist (vgl. Presidência da República 1996, Art. 3, X)? Und wie kann in diesem Zusammenhang auch der Zugang zu akademischer Bildung für marginalisierte Menschen erleichtert werden?
3. Bildung für nachhaltige Entwicklung durch nachhaltige Bildung: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion aus pädagogischer Perspektive? Was bedeutet in diesem Zusammenhang ‚nachhaltig‘ und inwiefern kann Schule als Institution eher reproduzierender gesellschaftlicher Zustän-

de überhaupt zu Nachhaltigkeit beitragen? Inwiefern stehen vor dem gesellschaftlichen Hintergrund einer fortschreitenden Ökonomisierung der Bildung gerade zivilgesellschaftliche Akteure zunehmend in der Gefahr eines die gesellschaftlichen Missstände reproduzierenden „Projektitis“ im Namen staatlich verordneter und vorab definierter Nachhaltigkeit (Nuscheler 1999, S. 397; vgl. Fornet-Betancourt 2007, S. 133f.)?

Dieser Fragenkatalog dürfte bezüglich einer weiteren schulischen Verankerung Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine nicht unbedeutende Skepsis hervorrufen. Denn ihm liegt der Versuch inne, „schulisch organisiertes Lehren und Lernen grundlegend zu verändern“ (Wizemann 1998, S. 32). Weil aber reformpädagogische Bemühungen scheinbar „nur geringe Chancen in modernen Bildungssystemen“ haben (Flehsig 1992, S. 359), stellt sich die Frage, ob nicht eigentlich zur Revolution gegen die Institution Schule angestiftet werden müsste, wenn sich Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung selbst wirklich nachhaltig ernst nehmen wollen.

Gleiches darf für wissenschaftliche Institutionen gelten, die ihre Internationalität nicht allein über personellen Austausch in Lehre und Forschung definieren dürfen. Vielmehr ist eine Kommunikation zwischen den Paradigmen erforderlich (vgl. Schöfthaler 1983, S. 343ff.), wozu die Wissenschaftszentren der ‚reichen‘ Länder und ihre Protagonisten zunächst „epistemologisch bescheiden[er, M.A.]“ werden müssen, um ihre eigenen Dominanzvorstellungen aufgeben zu können (Siebert 1990, S. 25). Erst dann kann durch die stärkere Einbindung außereuropäischer Denktraditionen als elementarer Bestandteil universitären Handelns ein verändertes Verständnis von Wissenschaft als (welt-)gesellschaftlicher Dialog ermöglicht werden. Damit sich auch dieser akademische Dialog verstärkt an den Bedürfnissen ausgeschlossener Menschen orientiert, muss Wissenschaft deutlicher als bisher die (geistigen) Mauern der Universität überwinden (vgl. Mohr 2001, S. 90; Ianni 1996, S. 146f.). In diesem Sinne muss komplementär zur Öffnung der Schule endlich eine Öffnung der Universität diskutiert werden. Dies gilt insbesondere für pädagogische Studiengänge, da „in der Selbstbeschreibung von ‚hier Wissenschaftler‘ und ‚da Praktiker‘ [...] ein Verlust, ja ein Verzicht auf Dialog und Zusammenarbeit [liegt]“ (Roth 1994b, S. 88).

Insgesamt zeichnet sich ab, dass mit dem „Dialog“ in der (entwicklungs-)pädagogischen Praxis sensibler umzugehen ist; Dialog ist mehr als Begegnung: Während Begegnung auch in Konfrontation und Rassismus enden kann, ist Dialog eben im doppelten Sinne Utopie. Weil der Mensch nur Mensch sein kann, wenn er Hoffnung auf die Veränderung seiner Welt hat (vgl. Freire 1991, S. 50), mögen sich weitere Dialogprozesse deshalb zum einen an „konkreten, positiven Utopie[n] orientieren“ (Scheunpflug/Seitz 1995, S. 231) und versuchen, in bescheidenem Rahmen kleine Keimzellen zu kritischem Denken beizutragen und weitere offene Fragen anzuzeigen. Dazu können Globales Lernen und die Bildung für nachhaltige Entwicklung ihre Begrifflichkeiten zum anderen allenfalls als ‚Verhandlungsmasse‘ einbringen. Schließlich müssen diese Dialogprozesse vollkommen ergebnisoffen bleiben. Diese Dialektik der „Utopie des Dialogs“ könnte für in Deutschland entwor-

fene entwicklungspädagogische Konzepte schließlich auch zu einer hoch brisanten Existenzfrage werden – das betrifft natürlich ebenso den Transkulturationsbegriff! Denn kann es im Zeitalter dynamischer, globaler Transformationsprozesse noch ‚ewige Ideen‘ im platonischen Sinne geben? Aber ein Blick nach Porto Alegre, dem Hafen der Freude(!), in Brasilien möge allen engagierten Akteuren Hoffnung geben: Gegen die während der Einführung des heute weltweit adaptierten partizipativen Bürgerhaushalts vorgebrachte Skepsis, dass solch ein Vorhaben einfach unmöglich sei, startete man damals eine Kampagne mit dem Motto: „A utopia é possível“ (Die Utopie ist möglich).

Literatur

- Auditor, M. (2012):** Theorien Globalen Lernens – Auf dem Weg zu einem deutsch-brasilianischen Dialog zwischen Sozialwissenschaftlern und Pädagogen. Universitätsbibliothek Hannover (Kostenloser Download auf www.soluar.net).
- Beck, U. (1999):** *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft.* EXPO 2000 Hannover, Band 2. Frankfurt/M.
- Boff, L. (2000):** *Ethik für eine neue Welt.* Düsseldorf.
- Bohm, D. (2002):** *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen.* Stuttgart.
- Böttger, G./Frech, S. (Hg.) (1996):** *Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung.* Schwalbach/Ts.
- Breinig, H. (2006):** Transkulturalität und Transdifferenz: Indianische Subjektkonstruktionen. In: Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J.: *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz.* Weinheim und München. S. 69–82.
- Bude, H./Lantermann, E.-D. (2006):** Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58, S. 233–252.
- Bühler, H. (1996):** *Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“.* Frankfurt/M.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2012):** *weltwärts – Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst.* (Online im Internet unter: http://www.weltwaerts.de/ueber_weltwaerts/idee_hintergrund.html. [17.09.2012]).
- Costa, S. (2004):** *Kulturelle, soziale und wirtschaftliche Inklusion: Deutschland und Brasilien im Vergleich.* Stuttgart, Dialog der Zivilgesellschaften: Brasilien-Deutschland, Juni 2004. (Online im Internet unter: http://www.daad.de/dt-br/vortrag_dr_sergio_costa.pdf. [10.01.2006]).
- Flehsig, K.-H. (1992):** Vielfalt und transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 29. Beiheft, Weinheim und Basel, S. 351–360.
- Flehsig, K.-H. (2000):** *Transkulturelles Lernen.* Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. (Online im Internet unter: <http://www.user.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps2-00.htm>. [11.08.2007]).
- Flehsig, K.-H. (2001):** *Beiträge zum Interkulturellen Training.* Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. Göttingen.
- Fornet-Betancourt, R. (2007):** *Interkulturalität in der Auseinandersetzung. Denktraditionen im Dialog.* 27. Frankfurt/M.
- Freire, P. (1991):** *Schule und Entwicklung.* In: *World University Service*, S. 45–50.
- Freire, P. (1998):** *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Dt. Erstauflage 1973. Reinbek.
- Hallitzky, M. (2005):** *Globales Lernen.* In: Hallitzky, M./Mohr, T. (Hg.): *Globales Lernen. Grundlagen der Schulpädagogik*, 52. Hohengehren. S. 69–132.
- Hartkemeyer, M./Hartkemeyer, J. F./Dorothy, F. L. (1998):** *Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs.* Stuttgart.
- Ianni, O. (1996):** *Globalização e Transculturação.* In: *Revista de ciências humanas*. Vol. 14, Nr. 20, S. 139–170.
- Kemper, H. (1990):** *Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates.* Weinheim und München.
- Kößler, R./Melber, H. (2002):** *Globale Solidarität? Eine Streitschrift.* Frankfurt/M.
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2007):** *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.* (Online im Internet unter: <http://www.kmk.org/aktuell/070614-globale-entwicklung.pdf>. [13.07.2007]).

- Latour, B. (1995):** Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin.
- Mecheril, P./Seuwka, L. H. (2006):** Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 29. Jg., H. 4, S. 8–13.
- Mohrs, T. (2001):** Interkulturalität als Anpassung? In: Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung: die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt/M., S. 78–96.
- Morin, E. (2001):** Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg.
- Nuscheler, F. (1999):** Warum brauchen wir Entwicklungstheorien? In: Thiel, R. E. (Hg.): Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Themendienst 10, 2. Auflage. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) Bonn, S. 389–399.
- Presidência da República (1996):** Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Online im Internet unter: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. [12.09.2004]).
- Rau, J. (2002):** Chance, nicht Schicksal – die Globalisierung politisch gestalten. „Berliner Rede“ von Bundespräsident Johannes Rau am 13. Mai 2002 im Museum für Kommunikation. (Online im Internet unter: <http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews/Berliner-Reden-,12092/Berliner-Rede-2002.htm>. [10.05.2005]).
- Roth, H.-J. (1994):** „Pädagogik zu Pferd“ und „Pädagogik zu Fuß“ – Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der interkulturellen Pädagogik. In: Roth, H.-J. (1994): Dialog und Integration. Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Nr. 18. Baltmannsweiler. S. 84–107.
- Santos, M. (2005):** Por uma outra globalização. 12. Edição. Rio de Janeiro.
- Scheunpflug, A. (2001):** Von der Dritte-Welt-Pädagogik zu Globalem Lernen. In: Eine Welt. Beiträge zu Globalem Lernen. H. 1 S. 22–28. Südwind-Agentur, Wien.
- Scheunpflug, A./Seitz, K. (1995):** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. Band 1: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt/M.
- Schöfthaler, T. (1983):** Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: Das Argument 25. Jg. 139/83, S. 333–347.
- Schöfthaler, T. (2001):** Erziehung zum Pluralismus statt Moralpredigten im Unterricht. In: Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung: die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt/M., S. 276–290.
- Seitz, K. (1996):** Wider den Provinzialismus in der Pädagogik. Von der Schwierigkeit, entwicklungsbezogene und internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu verankern. In: Böttger, G./Frech, S. (Hg.): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 95–112.
- Seitz, K. (2002):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/M.
- Seitz, K. (2005):** Verhängnisvolle Mythen. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt. In: Datta, A. (Hg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt/M., S. 51–68.
- Senghaas, D. (2003):** Interkulturelle Dialoge angesichts kultureller Globalisierung: Plädoyer für eine Reorientierung. In: Fues, T./Hippler J. (Hg.): Globale Politik. Entwicklung und Frieden in der Weltgesellschaft. Festschrift für Franz Nuscheler. Eine Welt. Texte der Stiftung Entwicklung und Frieden, Sonderband. Bonn., S. 318–334.
- Siebert, H. (1990):** Interkulturelles Lernen – nur eine „Wärmemetapher“? In: Jakob, M./Siebert, H.: Das Nord-Süd-Thema in der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe des „Lernbereichs Dritte Welt“ des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover (Hg.: Asit Datta). Hannover, S. 6–13.
- Stojanov, K. (2001):** Evolutionstheoretische Pädagogik zwischen Ethnozentrismus und Universalismus. In: Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung: die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt/M., S. 259–275.
- Trisch, O. (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. (Online im Internet unter: <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2005/triglo05/pdf/triglo05.pdf>. [13.07.2007]).
- Warzecha, B. (2002b):** Die kulturelle Herausforderung: Dialog und Differenz. In: Warzecha, B. (Hg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg., S. 251–260.
- Welsch, W. (1995):** Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.
- Wizemann, T. (1998):** Zur Relevanz eines Konzepts Globalen Lernens für die Erwachsenenbildung. Diplomarbeit. Tübingen.
- World University Service (1991):** Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft. Bad Honnef.
- Wulf, C./Merkel, C. (Hg.) (2002):** Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster.
- Zirfas, J./Göhlich, M./Liebau, E. (2006):** Transkulturalität und Pädagogik – Ergebnisse und Fragen. In: Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J.: Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München, S. 185–194.

Markus Auditor

engagiert sich seit vielen Jahren in der entwicklungspolitischen und inter-/transkulturellen Bildungsarbeit, insbesondere mit und in Brasilien. Zurzeit ist er Mitarbeiter am Internationalen Studienzentrum der Universität Kassel (siehe www.uni-kassel.de/sprz/interkulturell).