

Globalisierte Welt

Erlebnisse einzig, aber nicht artig!

von Harald Michels

Globalisierung scheint ein Schlüsselbegriff für die modernen Lebensverhältnisse zu sein, in denen alles irgendwie mit allem zusammenhängt. Dabei steht Globalisierung nicht nur für eine Welt mit zunehmender Komplexität und Unübersichtlichkeit, sondern gleichfalls für eine Welt, in der das Erleben der eigenen Welt mit den Geschehnissen der vielfältigen anderen Welt da draußen etwas zu tun hat. Als globalisierter Mensch habe ich eine Ahnung davon, dass die Auswirkungen des eigenen Handelns sich nicht nur auf die Situationen beschränken, die ich selber unmittelbar und gegenwärtig erlebe. Dramatische Entwicklungen beim Klimawandel, weltweite Hunger- und Wasserprobleme, die Verlagerung von Arbeitsplätzen ins Ausland, Energiekrise um Öl und Gas, das Zusammenbrechen von Finanzmarktplätzen und spekulativer Börsenhandel u.v.a.m. werden in der Eigenwelt – immer mehr – spürbar. Nicht nur, dass wir diese Bilder mediengewaltig in die Haushalte per Fernsehen und Internet gesendet bekommen; Arbeitslosigkeit, steigende Energiepreise, Abgasplaketten und der Ärger über unsichere Schneegebiete für den herannahenden Winterurlaub sind nur einige Bereiche, in denen wir mit den z.T. negativen Folgen der Globalisierung direkt und persönlich in Kontakt kommen.



So steigt möglicherweise das Bewusstsein einer gemeinsamen Welt, in der wirklich alles irgendwie mit allem weltweit zusammenzuhängen scheint. „Global verantwortlich Handeln“ meint dann vielleicht auch, sein eigenes Handeln u. a. danach auszurichten, welche Folgen dieses Handeln für Zusammenhänge hat, die über die eigene Lebenswelt hinausgehen. Nun ist es schon recht schwierig die Folgen, seines Handelns im situativen, alltäglichen Kontext richtig ab- und einzuschätzen. Dies erfahren wir im Alltag und oftmals auch im erlebnispädagogischen Feld, wenn es um das Handeln, besonders um das miteinander Handeln bei bestimmten Aufgabenstellungen geht.

Nun soll ich, sollen andere, sollen wir global verantwortlich handeln! Ob mein laufender Wasserhahn meine Wasserrechnung erhöht, dies kann ich ggf. mit meiner lebensweltlichen Erfahrung in Einklang bringen. Aber was hat meine eigene Wasserverschwendung mit der großen Wassernot von weltweit 1,2 Milliarden Menschen zu tun, die keinen gesicherten Zugang zu sauberem Wasser haben? Kann ich mit meinem Nokia-Handy-Boycott etwas gegen die Abwanderung der Arbeitsplätze nach Rumänien unternehmen? Was bewirke ich hier und weltweit, wenn ich keinen großen Bogen um Fastfoodketten oder Billigdiscounter mache?

Dies sind nur einige Beispiele. Sie zeigen, dass es nicht nur um eine mögliche Ahnung von individuellem Handeln und weltweit zusammenhängender Wirkungsweisen geht. Es geht um das Wissen dieser Wirkungsweisen und deren Einflussfaktoren. Dieses Wissen muss vermittelt werden, damit global verantwortliches Handeln eine Chance hat.

Unter dem Etikett „Globales Lernen“ hat die Globalisierung schon vor Jahren die Diskussion über Bildung und Lernen erreicht (vgl. Scheunflug/Hirsch 2000, Scheunflug

2008). Konzepte des „Globalen Lernens“ wollen zu Weltoffenheit und Empathie erziehen. „Interkulturelle Erziehung“, „Friedenserziehung“ und „Umweltbildung“ haben zunehmend als spezielle Ableger bzw. pädagogische Schnittfelder Beachtung in der pädagogischen Diskussion gefunden.

Die Erlebnispädagogik begibt sich nicht auf ein unbestelltes Feld, sondern sucht durch diese Thematik Anschluss an vorhandene Konzepte und Diskussionen der aktuellen Bildungslandschaft.

„Menschen stärken für globale Verantwortung“ so lautet der Titel der Fachtagung. Bevor wir uns aber den Aspekten „globaler Verantwortung“ in der weiteren Diskussion zuwenden, sollten wir mehr Ideen dazu haben, was Globalisierung meint bzw. meinen könnte.

Mit meinem Beitrag möchte ich das Phänomen der Globalisierung verstehen helfen und mögliche Konsequenzen für die Abenteuer- und Erlebnispädagogik herausarbeiten.

Dies wird nicht immer nach einer linearen Systematik erfolgen, die nach neuen Erkenntnissen der Lernforscher sowieso eher einem antiquierten Lernmodell zuzuordnen wäre. Gleich einem „Chaospiloten“¹, auf der Suche nach Orientierung, werde ich einen Flug über die komplexe, unübersichtliche und vielschichtige „Landschaft der Globalisierung“ unternehmen und Schlussfolgerungen für die Abenteuer- und Erlebnispädagogik wagen.

Beginnen möchte ich mit der Annäherung an die Frage, was „Globalisierung“ als Begriff und Phänomen sein könnte. Dies ist m. E. notwendig, da der Begriff „Globalisierung“ derart inflationär in der aktuellen Gegenwartsanalyse genutzt wird und dabei oft zum Synonym verschiedener Aspekte der modernen Gesellschaften geworden zu sein scheint.

Globalisierung als Synonym für weltweite Vernetzungsprozesse

Etymologisch hergeleitet meint das Wort „Global“ weltumspannend, die ganze Erde betreffend und ist abgeleitet von Globus, aus dem Lateinischen, die Kugel.

Das Wort „Globalization“ tauchte erstmals 1961 in englischsprachigen Lexika auf.

Noch Ende der 1980er Jahre war allerdings der Begriff in Wissenschaft und Alltag so gut wie unbekannt. Inzwischen kommt kein Politiker, Journalist, Wissenschaftler oder Manager ohne diese Vokabel aus (Giddens 2001, 18). Auch im Alltag ist dieser Begriff längst angekommen, bleibt aber oft diffus und wenig fassbar.

Die jüngste Shell-Jugendstudie (2006) stellte fest, dass durchschnittlich 75 % der befragten Jugendlichen im Alter von 15 bis 25 Jahren schon einmal vom Begriff „Globalisierung“ gehört hatte. Sie verbinden in der Mehrzahl mit Globalisierung die eigene Freizügigkeit, z. B. Reisen, Studieren (82 %) und die kulturelle Vielfalt (79 %), aber auch nachfolgend Arbeitslosigkeit (66 %), Kriminalität (59 %), Frieden (57 %). Alles in allem, so fassen die Autoren der Shell-Studie zusammen, ist für die Mehrheit der Jugendlichen der Prozess der Globalisierung noch wenig fassbar und konkret. „Insgesamt hat die Skepsis etwas zugenommen, ohne dass die Frage, was die Globalisierung den Einzelnen bringen wird, in den Köpfen bereits endgültig entschieden ist“ (15. Shell-Studie 2006, 167). Ich gehe davon aus, dass dies nicht nur für Jugendliche, sondern für die Mehrheit der Menschen in Deutschland gilt.

Zentrales Merkmal der Globalisierung ist die transnationale und weltweite Vernetzung von Wirtschaft, Politik, Ökologie, Medien und Kultur. Diese Vernetzung gilt nicht nur für die gesellschaftlichen Makrosysteme (z. B. Konzerne, Parteien, Fernsehsender und Buchverlage), sondern ebenso für die weltweite Vernetzung der individuellen Lebenswelt (z. B. durch Internet, Reisen).



Ulrich Beck (2004) unterscheidet in seinem Buch „Was ist Globalisierung“ die Begriffe „Globalisierung“, „Globalität“ und „Globalismus“.

Globalisierung beschreibt danach die Entfaltung einer quer zur Nationalstaatlichkeit liegende Logik weltweiter Vernetzung transnationaler Akteure. Beck betont die Prozesshaftigkeit der Globalisierung. Globalisierung ist ein dynamischer Begriff und bezeichnet ständige Veränderung und Entwicklung. Giddens (2001, 24) hebt hervor, dass es sich nicht nur um einen Prozess handelt, sondern um „eine komplexe Reihe von Prozessen. Deren Auswirkungen sind durchaus widersprüchlich und gegensätzlich“.

„Globalität“ steht nach Beck für den Ist-Zustand einer durch Technologien, Medien, Reisen, Handeln etc. vernetzten Weltgesellschaft. Angesprochen sind hier die „Katalysatoren“ der Globalisierung, deren Entwicklungsstand und deren Bedeutung für eine „Weltgesellschaft“.

„Globalismus“ beschreibt die Auffassung, dass der Weltmarkt das politische Handeln von Institutionen verdrängt bzw. ersetzt. Diese These geht einher mit dem diagnostizierten Verlust nationalstaatlicher politischer Einflussmacht gegenüber globalisierten Märkten, die sich zunehmend unabhängig von politischen Restriktionen und Regulationen ungehemmt zu entfalten scheinen.

Entfesselte Ökonomisierung und ihre globalen Folgen

Nach diesem prozesshaften Verständnis ist Globalisierung kein neuzeitliches Phänomen, sondern hat eine neue, durch moderne Produktions- und Kommunikationstechnologien geförderte Qualität und beschleunigte Dynamik erreicht. Die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Ländern erwiesen und erweisen sich als Motor der Entwicklung transnationaler Beziehungen (von Plate 2003.).

Wie und wann

Prozesse der Globalisierung in der Geschichte eingesetzt haben, darüber lässt sich trefflich streiten. Koopmann/Franzmeier (2003) und Brock (2008) zeigen sehr nachvollziehbar, dass sich bereits in vergangenen Jahrhunderten „Systeme wirtschaftlicher Arbeitsteilung“ über die nationalstaatlichen Grenzen hinweg entwickelt haben. Die Kolonialisierung anderer Länder durch die Seemächte Portugal, Spanien, den Niederlanden und England beschreibt nach Brock die Globalisierung in der ersten Phase, auch wenn es bereits in der Antike transnationale Handelssysteme, z. B. beim Handel mit Gewürzen, orientalischen Stoffen, Silber, Gold und Edelsteinen gab. Die Entwicklungen und der Wohlstand in bestimmten (europäischen) Regionen der Hegemonialmächte wurden durch Entwicklungsblockaden in anderen (unterentwickelten) Regionen der Kolonien erkaufte. Diese wirtschaftliche Globalisierung setzte sich mit der Industrialisierung in einer neuen Phase fort. Die Entwicklung neuer Schlüsseltechnologien (z. B. Eisenbahnen, Elektrizität, chemische Industrie, Automobilindustrie, Technisierung des Haushalts, Unterhaltungselektronik) ermöglichte neue Formen der Wertschöpfung und Produktionsbedingungen. Transnationale Wirtschaftsbeziehungen von territorial verwurzelten Unternehmen wurden intensiviert und nationale Märkte ggf. durch Protektion abgeschottet. Die dritte und aktuelle Phase der Globalisierung ist nach Brock (2008, 40) durch die von Reagan und Thatcher eingeleitete Deregulierung im internationalen Handelsverkehrs und der damit unbeschränkten Standortwahlmöglichkeiten der Unternehmen gekennzeichnet. „Es ist ein globaler Wirtschaftsraum entstanden, in dem die Wirtschaftsakteure nun nicht mehr als feste Mitglieder einer nationalen Volkswirtschaft agieren, sondern als globale Akteure, welche die Nutzung nationaler Wirtschaftsräume kalkulieren kann“ (Brock 2008, 88). In diesem globalen, dereguliertem Wirtschaftsraum agieren oftmals keine Akteure als natürliche Personen, sondern als juristische Personen, als „Global player“. Eigentumsverhältnisse sind fluide, undurchsichtig und nicht mehr territorial einem bestimmten Land oder einer bestimmten Region zuzuordnen. Veränderte Mobilitäts-, Transport- und

Informationsnetzwerke ermöglichen die internationale Vernetzung verschiedener Produktions- und Fertigungsprozesse. Die „Inseln der Produktivität“, d. h. das Zusammenlegen der Fertigungselemente (z. B. Rohstoffe, Energie, Maschinen, Arbeitskräfte) ist weitgehend verloren gegangen. Da werden beispielsweise Maschinen für die Textilindustrie sowie die modischen Ideen und Schnitte in Europa entwickelt und in den Niedriglohnländern Asiens, vor allem in China und Hongkong, werden die Textilien genäht, die dann wiederum weltweit auf dem globalisierten Markt gehandelt werden (vgl. Koopmann/Franzmeier 2003, 22 f.).

„Die Abhängigkeit der Unternehmen vom regionalen Arbeitsmarkt nimmt ab, weil sie nun die Möglichkeit haben Arbeitsplätze zu exportieren“ (Brock 2008, 51)

Dieses System funktioniert nicht nach ethischen oder moralischen Wertvorstellungen, sondern ist auf Maximierung von wirtschaftlichem Gewinn ausgelegt. Vergangen ist die Zeit, in der staatliche Leistung günstige Rahmenbedingungen für die nationale Privatwirtschaft schaffen konnte. Deren Erfolg kam wiederum dem Staat in Form wachsender Steuereinnahmen zu gute. Dadurch konnten staatliche Protektionsleistungen für Unternehmen verbessert werden. Aus den Einnahmen konnte der Staat (über Entwicklung des Wahlrechts) einen Wohlfahrtsstaat aufbauen.

Diese Logik funktioniert heute weitgehend nicht mehr. Unternehmen wollen staatliche Leistungen maximieren, zugleich Kostenfaktoren, Steuern und Abgaben minimieren! Dies tun sie heute immer mehr über die Grenzen nationalstaatlicher Politik und Ökonomie hinaus. So kann es geschehen, dass Konzerne Menschen entlassen, obwohl die Bilanzen satte Gewinne ausweisen. So kann es erklärt werden, dass die wohlhabenden Länder dieser Welt so viel Nahrungsmittel systematisch vernichten, wie zur Ernährung der weltweit hungernden 800 Millionen Menschen notwendig wäre.

Bedeutsam ist dieser Exkurs auch für die Zusammenhänge, die wir im Kontext pädagogischer Diskussionen aufgreifen. Denn die Zielsetzung, global verantwortungsvolles Handeln zu fördern, kann nur

dann gelingen, wenn die wirtschaftlichen und politischen Wirkzusammenhänge der Globalisierung erkannt, bewertet und in Bezug zum eigenen Handeln eingeordnet werden. Der scheinbar ungezügelt Mehrwertproduktion der globalisierten Wirtschaft kann nur regulierend begegnet werden, wenn einerseits politische Konzepte und Netzwerke transnationalen Weltregierens („global governance“) und zivilgesellschaftliches Engagement gefördert und gleichsam international vernetzt werden. Auf diese Weise mag das ungezügelt kapitalistische Gewinnstreben der globalisierten Wirtschaft „gezähmt“ werden können.

Konsequenzen der globalisierten Wirtschaft für die pädagogische Diskussion

„Menschen stärken für globale Verantwortung“ – so lautet der Titel dieses Kongresses. Wenn globale Verantwortung auch heißt, sich der ungezügelt globalen Ökonomisierung entgegenzustellen und zivilgesellschaftliches Engagement zu fördern, dann kann sich die Erlebnispädagogik nicht allein auf individualistische Konzepte der Entwicklung verantwortungsvoller Persönlichkeitsbilder ihres Klientels beschränken, so wichtig diese auch sind! Gerne wird heute die Verantwortung individualisiert; die Verantwortung für die Gesundheit; die Verantwortung für die Altersversorgung und nun auch die Verantwortung für die ökologischen



Katastrophen? Als Teil einer politischen Bildung wären Ansätze und Modelle der Abenteuer- und Erlebnispädagogik zu entwickeln, die das eigene Handeln und (Er-)Leben mit der kritischen Analysekompetenz politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen verbinden helfen.

Dies schließt folgende Dimensionen mit ein:

→ Neben der Verbesserung individueller (globaler) Verantwortung ist auch eine **Förderung zivilstaatlichen Engagements** in Initiativen, Bewegungen und Gruppen notwendig. Dies kann durch die Zusammenarbeit von erlebnispädagogischen Institutionen mit zivilgesellschaftlichen Initiativen gefördert werden.

→ Bildung wird im Kontext der Globalisierung zunehmend ökonomisiert, gerne wird hier das Etikett der „Neoliberalisierung“ genannt. Dies geschieht durch Rückzug der staatlich subventionierten Bildung aus verschiedenen Bildungszusammenhängen (z. B. Studiengebühren, Weiterbildungsgebühren). Mit diesem Rückzug der Staatssubventionen ist der Bildungssektor interessant für gewinnorientierte Unternehmen, hier kann Geld verdient werden. „In den Bereichen Erziehung und Bildung ist ein erhöhter Ökonomisierungsdruck zu erwarten“ (Schäfer 2007, 197). Auch erlebnispädagogische Anbieter bewegen sich in diesem Feld des Bildungsmarktes, müssen Einnahmen erwirtschaften und gleichsam im besten Falle gute pädagogische



Arbeit leisten. Erlebnispädagogische Vereine, Initiativen und Unternehmen stehen hier einander auf einem konkurrierenden Markt gegenüber. Ob sich hier die erlebnispädagogischen Anbieter auf die Anforderungen des Marktes (Effizienz von Lernprozessen, Verbreitung auf Qualifizierungsziele des Arbeitsmarktes z. B. Flexibilität, Kreativität, Mobilität, Kommunikations- und Teamfähigkeit) alleine einlassen oder eine **kritische Analysekompetenz ökonomischer Zusammenhänge** hinzufügen können, ist eine spannende Frage.

Interessant ist auch, ob die Abenteuer- und Erlebnispädagogik Menschen in prekären Lebenslagen (weiterhin) erreichen kann, die die ökonomischen Ressourcen zur Finanzierung anspruchsvoller pädagogischer Programme nicht zur Verfügung haben. Oder noch einmal zugespitzt: Wie können erlebnispädagogische Anbieter wirtschaftlich überleben, wenn sie auch die Verlierer der Globalisierung (z. B. Arbeitslose, Geringverdiener) nicht aus dem Blick verlieren wollen? Dieser Aspekt ist umso wichtiger, als der Globalisierungsprozess nicht nur weltweit so genannte Gewinner und Verlierer hat. Die Globalisierung verschärft auch in Deutschland die **soziale Ungleichheit** und diese ist, so zeigen zahlreiche Analysen, eng an ungleiche Bildungschancen gebunden!

→ Raumüberwindung und Beschleunigung sind zentrale Merkmale der Globalisierung, auf die ich noch später genauer zu sprechen komme. Bezogen auf die territoriale Entfesselung der Wirtschaft und die Entwicklung von zukünftigen Berufs- und Arbeitsfeldern ist hier festzuhalten, dass der Arbeitsmarkt der Zukunft vom Menschen eine große Bereitschaft zur Mobilität und zur Flexibilität erfordert (vgl. Schäfer 2007). In seinem Buch „Der flexible Mensch“ (1998) beschreibt der US-amerikanische Soziologe Richard Sennett die Folgen der absoluten Anpassungsfähigkeit, die die Globalisierung der Wirtschaft von den Menschen fordert. Die Botschaft der Wirtschaft lautet, sei flexibel und mobil, bleibe in Bewegung und gehe keine Bindungen ein. Der Prototyp des globalisierten Menschen ist möglicherweise der „Mensch ohne Eigen-

schaften“², der höchst anpassungsfähig, ohne persönliche Abhängigkeiten mit einer dauerhaft hohen Bereitschaft für den Arbeitsmarkt zur Verfügung steht (vgl. Koopmann/Franzmeyer 2003, 30). Falls die globalisierten Menschen der Zukunft nicht profitlos und flexibel aneinander vorbei leben wollen, dann steht besonders der Bildungsbereich vor der Aufgabe die Erfordernisse der globalisierten Welt mit einem Menschenbild in Einklang zu bringen, welches Individualität, Einzigartigkeit, Beständigkeit, Verantwortung und sinngebende Werteorientierung ermöglichen hilft. Eine **anthropologische Positionierung** der Abenteuer- und Erlebnispädagogik wäre in diesem Kontext sehr hilfreich (vgl. Fiedler 2008)!



Die globale Katastrophe: Klimawandel, Umweltverschmutzung und Energiekrise

Die lokalen und regionalen Umweltprobleme, wie z. B. die Schadstoffemissionen in Industrie- und Ballungsgebieten, die Belastung von Flüssen mit Schadstoffen, Dürreperioden und Überschwemmungen in Regionen haben globale Ausmaße angenommen. Umweltbelastungen summieren sich und machen nicht an nationalstaatlichen Grenzen halt. Globale Umweltprobleme sind die Klimaveränderungen wie Erderwärmung oder Treibhauseffekt, die Verschmutzung der Weltmeere oder auch der Verlust der genetischen Vielfalt beispielsweise durch die Rodung der tropischen Regenwälder (vgl. Rechkemmer 2003, 44 ff.).

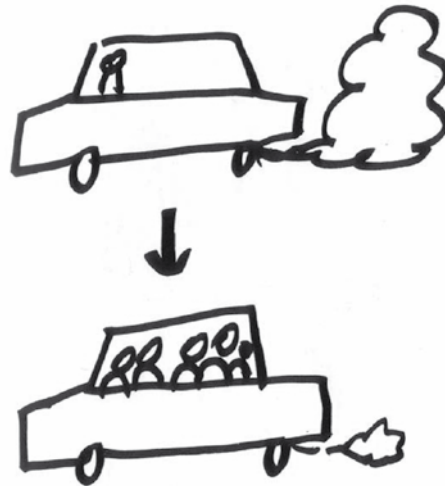
Einige Schlaglichter dieser komplexen Problematik sollen für diese globale Umwelt-Thematik sensibilisieren:

Zwischen dem 18. Jahrhundert und heute hat sich die mittlere Kohlendioxid-Konzentration (CO₂-Konzentration) in der Erdatmosphäre von 280 ppm auf 380 ppm erhöht. Die chemische Verbindung wird inzwischen als eine der Hauptquellen der vom Menschen verursachten globalen Erderwärmung angesehen. Das Abschmelzen des Polareises wird befürchtet und ein Anstieg des Meeresspiegels um 25 cm bis zu einem Meter könnte bis zum Jahre 2050, wie Berechnungen ergaben, zu 80 bis 400 Millionen „Klimaflüchtlingen“ führen (vgl. Le Monde diplomatique 2006, 12 ff.). Besonders die Gewinner der Globalisierung, die Industrienationen des Nordens (vor allem Amerika und Europa), verursachen durch ihre Industrien und privaten Emissionen (z. B. Auto- und Flugverkehr) die meisten Abgase. Sie sind Hauptverursacher der CO₂-Emissionen, aber die weniger industrialisierten Länder des Südens holen auf. Auch dies ist eine Folge der Globalisierung, da sie Industrialisierung bzw. Mobilisierung und damit auch die Umweltbelastungen in bisher weniger entwickelte Länder bringt.

Auch bei der Müllproduktion sind die reichen Länder des Nordens „Weltmeister“. Dabei ist es nicht nur der atomare Müll, für den es immer noch kein „Endlagerungskonzept“ in der Welt gibt. Die Entsorgung unseres Zivilisationsmülls ist inzwischen ein lukratives weltweites Geschäft geworden. Der Müll geht quasi auf Reisen. Der Mülltourismus von 50 Ländern, die dazu Angaben machen, ist von zwei Millionen Tonnen (1993) auf 8,5 Millionen Tonnen (2005) gestiegen. „Die reichen Industrieländer lassen gefährliche Abfälle seit Jahren nach Osteuropa, Afrika und insbesondere nach Asien schaffen. Dort haben sich ganze Regionen auf das Abwracken von Schrottschiffen oder das Recyceln von Elektroschrott spezialisiert“ (vgl. Le Monde diplomatique 2006, 26). Auch hier zeigt sich weltweit der Trend, dass mit der Wirtschaft in den Ländern auch der produzierte Müll wächst!

Die UN-Konferenz 1992 in Rio für Umwelt und Entwicklung verabschiedete das bekannte globale Aktionsprogramm „Agen-

da 21“. Hier listeten die etwa 180 Länder nahezu komplett lokale, regionale und vor allem globale Umweltprobleme auf (vgl. Rechkemmer 2003, 47). Seither streitet man sich – mal mehr schlecht – mal eher recht – um einzelne Themen (z. B. Wasserverschmutzung, Treibhausgase) und Grenzwerte für belastende Emissionen. Das Bemühen um eine umweltverträgliche Produktions- und Lebensweise ist inzwischen in Europa und Deutschland aus seiner Ecke alternativer Politik der 1980er-Jahre herausgekommen und zu einem Thema breiter politischer und auch pädagogischer Diskussionen geworden.



Konsequenzen der globalen Krise des Ökosystems für die Pädagogik

So wie sich die Ökosteuern, die Mülltrennung, das Dosenpfand, der Energiepass für Häuser und Wohnungen, die Abgasplaketten für PKWs als einige Maßnahmen der Politik benennen lassen, so haben sich in der Bildungslandschaft zahlreiche Ansätze und Methoden der Umwelterziehung, der Öko- und Naturpädagogik, des ökologischen Lernens, der Umweltbildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung etabliert (vgl. Gärtner/Hellberg-Rode, 2001; Kalff 1994, Herz/Seybold/Strobl 2001). In zahlreichen Beiträgen haben abenteuer- und erlebnispädagogische Diskussionen und praktische Projekte Anschluss an diese Themen gefunden bzw. sie nachhaltig

mitbestimmt. Ich möchte mich daher an dieser Stelle kurz fassen und nur auf einige wenige Aspekte zu sprechen kommen.

- Umwelt- und naturverträgliches Handeln in der Natur, **Vermeidung von Schäden an und in der Natur** sind Zielsetzungen ökologischer Handlungskompetenz in erlebnispädagogischen Programmen. Hierzu gehört auch, dass die Aktivitäten in der Natur als Eingriffe und Störungen von den Programmverantwortlichen selbst wahrgenommen und ernst genommen werden. Die Konjunktur von erlebnispädagogischen Programmen hinterlässt leider oftmals auch vermeidbare Spuren in der Natur.
- Naturerlebnisse gehören zu den herausragenden Merkmalen erlebnispädagogischer Settings und sind ein einzigartiges Medium der Selbst- und Welterfahrung. Als Facette der Naturpädagogik steht in den erlebnispädagogischen Programmen die „**ganzheitliche Begegnung mit der Natur**“ im Mittelpunkt – Natur sinnlich, meditativ, ästhetisch, spielerisch zu erfahren, sie zu entdecken und zu verstehen“ (Schlick 2005, 24). Diese Ansätze begnügen sich nicht damit ein Umweltbewusstsein zu schaffen, welches vorwiegend kognitiv geprägt ist (z. B. Abfallvermeidung, Umgang mit Energie, Wasser, Abwasser), sondern beziehen das eigene Erleben und Handeln mit ein. Diese Auseinandersetzung mag ein verantwortungsvoller Umgang mit der Natur fördern. Ob aber ohne gesellschaftsanalytische Dimensionen die naturzentrierten Erlebnis-

und Handlungsprogramme – die sehr stark individualistisch auf persönliche Naturerfahrung ausgelegt sind –, die globale Mitverantwortung für die Natur und Umwelt fördern, bleibt unsicher.

- Will die Abenteuer- und Erlebnispädagogik Anschluss an die Bewältigung globaler Umweltprobleme schaffen, dann ist ihr naturpädagogischer Ansatz **um ökopädagogische Perspektiven und Dimensionen des Nachhaltigen Lernens zu erweitern**. „Die Ökopädagogik geht davon aus, dass eine Änderung der Umweltsituation zum Positiven nur dadurch erreicht werden kann, dass intensive, zukunftsbezogene Überlegungen erfolgen“ (Schlick 2005, 23). Dabei soll der Mensch nie nur an sich selbst denken (anthropozentrisch), er soll sich jederzeit der Tatsache gegenwärtig sein, „dass er Teil des Ganzen ist, auf das er Rücksicht zu nehmen hat“ (Kandeler 2005, 19).
- Die Vollversammlung der Vereinten Nationen hat am 20.12.2002 für die Jahre 2005 bis 2014 die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aufgerufen. Nachhaltiger Entwicklung geht es einerseits um dauerhaften Naturschutz und Umweltverträglichkeit. Andererseits gehen die Konzepte der Nachhaltigen Entwicklung über diese Dimensionen hinaus. Es geht neben Umweltverträglichkeit um globale Verständigung und Gerechtigkeit sowie um zukunftsfähige wirtschaftliche Entwicklung (vgl. de Haan 2001).

Für das Lernfeld Schule haben die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium (2007) für wirtschaftliche Zusammenarbeit eine curriculare Rahmenkonzeption erarbeitet: „Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Diese Rahmenkonzeption für das schulische Lernen enthält interessante konzeptionelle Überlegungen, bis hin zu Beschreibungen von einzelnen Lerneinheiten. Auch für Erlebnispädagogen ist diese Konzeption durchaus eine mögliche Anschlussstelle für die Entwicklung globaler Verantwortung, die hier aber nicht vertieft wird.³



Technisierung / Medialisierung als Wegbereiter der Globalisierung

Einen entscheidenden Einfluss auf die heutige Phase der Globalisierung üben die Kommunikationssysteme aus (vgl. Schweigler 2003, 7 ff.). Kommunikationsmedien sind vor allem „Verbreitungsmedien“ von Ideen und Gedanken. Als Martin Luther 1523 bis 1534 die Bibel übersetzte, veränderte dies die Welt. Vor Luther waren die Bibeltexte nur einer kleinen Elite von „Experten“ vorbehalten, die die griechische und lateinische Version lesen konnten. Mit der Übersetzung in die deutsche Sprache und mit der Entwicklung des Buchdrucks konnten die Werte, Inhalte, Botschaften



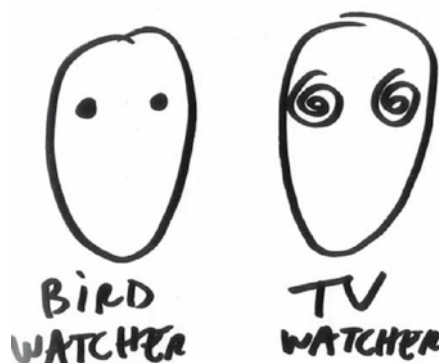
der Bibel wesentlich breiter und schneller vielfältigt werden und einen kulturellen, religiösen Wandlungsprozess „einläuten“ (Brock 2008, 15). Heute erfolgt die Verbreitung von Ideen, Wissen und auch Religion weitaus schneller und weltweit umfassender.

Als 1969 der erste kommerzielle Satellit in die Umlaufbahn geschossen wurde und damit das Zeitalter der Satellitenkommunikation anbrach, begann eine neue Kommunikationsrevolution, die weltweit tief greifende Veränderungen der Globalisierung ermöglichte. 1981 verkaufte IBM seinen ersten Personal Computer (PC), 1985 ging in Westdeutschland das Telefon auf die Straße, 1993 wurde das World Wide Web (www) zur allgemeinen Nutzung freigegeben und mit den ersten grafikfähigen Browsern kam der große Durchbruch. Heute telefonieren wir in Echtzeit mit Menschen auf der anderen Erdhälfte, im

Internet erhalte ich vernetzte Informationen, Bilder, Meinungen, Nachrichten aus allen Regionen der Welt. Nur vier Jahre nach Einführung des Internets tummelten sich bereits 50 Millionen Amerikaner im Internet. Vor 10 Jahren, also 1998, startete die Suchmaschine Google und heute ist der Begriff „googeln“ ein weit verbreitetes Synonym für das Stöbern nach Informationen, Nachrichten und Bildern im Internet. Die Entwicklung der elektronischen Medien ist rasant und verläuft in einem Tempo, welches es bei anderen Kommunikationsmedien in den Jahrhunderten zuvor nicht gegeben hat. Handy, Computer, Internet, Navigationssysteme, Chatrooms, SMS- und E-Mail haben unsere Lebenswelt innerhalb kurzer Zeit erobert. Die technischen Errungenschaften erleichtern unser Leben und sind Fluch zugleich, wenn sie uns rastlos werden lassen oder wir wertvolle Lebenszeit damit verbringen Bedienungsanleitungen zu studieren oder den täglichen Datenmüll zu beseitigen. Sie sind aus der Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken, werfen aber auch die Frage auf: „Macht das Internet doof?“, wie zuletzt der Spiegel titelte (Spiegel 33/2008).

Konsequenzen der Technisierung & Medialisierung für die Pädagogik

64% der Deutschen ab 14 Jahre sind online, vor zehn Jahren waren es rund 10% (Spiegel 33/2008, 82). Die durchschnittliche Verweildauer der Deutschen (ab 14 Jahre) im Internet beträgt heute 58 Minuten. Kinder und Jugendliche sitzen vor dem PC, surfen im Internet, laden Musik herunter, spielen virtuelle Strategie- und Rollenspiele, chatten im Schülerverzeichnis (www.schuelervz.net), stellen sich und andere auf YouTube (www.youtube.com) zur Schau und vieles andere mehr.



Diese vernetzte Kommunikationswelt hat nicht nur Einfluss auf die heranwachsenden Jugendkulturen, deren Entwicklung von Musikstilen, Prozessen der Identitätsbildung, sondern es forderte ein vergleichsweise neues Teilgebiet der Pädagogik heraus, die „Medienpädagogik“ (vgl. Vollbrecht 2001) mit ihren speziellen Ansätzen z. B. der „Internetpädagogik“. Hier wird neben der Entwicklung von kritischer Medienkompetenz, die ein zu leichtfertiges Umgehen mit den Möglichkeiten der technischen Medien verhindern möchte, die Welt der digitalen Medien auch als Gestaltungschance für (veränderte) Lernprozesse gesehen.

So wird auch die technologisierte Medienwelt zu einer Herausforderung für die Erlebnispädagogik und dies auf eine vielfältige Art und Weise.

→ Nur einige **Beispiele aus der Praxis**: Ich habe von erlebnispädagogischen Anbietern gehört, die ihre räumlich-geografischen Gegebenheiten für konkrete Programme mit Hilfe von Google-Earth recherchieren. Bei Kinderferienfreizeiten werden die mitgebrachten Handys zum Problem, wenn der Kontakt mit den Eltern das Heimweh der Kinder eher verstärkt. Anstatt mit dem alten (guten) Kompass im Gelände unterwegs zu sein, schlägt man sich bei Geländespielen mit neuen Navigationsgeräten und ihrer technischen Handhabung herum und nennt das „Geocaching“.

→ Hier sind Erlebnispädagogen gefordert einen **kritischen Einsatz mit den neuen Kommunikationsmedien** zu gestalten. Damit will ich nicht dafür plädieren, sich den neuen Techniken zu verweigern. Kritische Reflexion bedeutet an dieser Stelle, sich über **Chancen und Risiken der technischen Medien** bewusst zu werden und die eigene Praxis danach zu gestalten. Beispielsweise könnte mit der Gestaltung von Internetpräsentationen durch Jugendliche, die an einer erlebnispädagogischen Klassenfahrt teilgenommen haben, eine andere Form der Reflexion zurückliegender Erlebnisse gegeben sein.

→ Möglicherweise liegt aber gerade auch in der Meidung technologischer Medien der Reiz für zahlreiche Erfahrungsfelder der Erlebnispädagogik. „Es ist ein dauerhaftes Springen zwischen



Online- und Offline-Leben. Was mitunter auf der Strecke bleibt, sind Konzentrationsfähigkeit und Sozialverhalten.“ (Spiegel 33/2008, 80). Das naturnahe Erleben, abseits der technologischen und medialen Ablenkung, könnte auch als bewusste Auszeiten aus der „Medienfalle“ genutzt werden. Der Beschleunigung der globalisierten Informationsgesellschaft könnte eine „Entdeckung der Langsamkeit“ entgegengesetzt werden.

→ **Unmittelbares Erleben** in erlebnispädagogischen Programmen hat eine andere Qualität der Erfahrung als die virtuelle Medienerfahrung. Hier sind **intensive Erlebnisse**, bis hin zu Grenzerfahrungen möglich, die als **authentische Prozesse sinnlich erfahren** werden können. Damit bieten abenteuer- und erlebnispädagogische Programme Handlungsfelder an, die für die vom „Globalisierungsmüll“ verschütteten Erfahrungsfelder von herausragender Bedeutung sind.

Globalisierte und regionalisierte Kultur und Identitätsbildung

Jeder Mensch lebt als Individuum in seiner eigenen Welt, sehr persönlich und für sich einmalig. Hier macht er seine eigenen, einzigartigen Erlebnisse, besteht Abenteuer, ist auf der Suche nach dem Glück, baut Beziehungen auf, erwirbt sich eine Sicht von sich selbst, der Dinge und eine Sicht der Welt. Diese Eigenwelt teilt das Individuum mit anderen Menschen, hier erwirbt der Mensch seine ihm eigene Kultur als Teil

individueller Identitätsbildung. Auf diese Weise entsteht eine „kulturelle Identität“ als Teil der „personalen Identität“.

„Kulturelle Identität“⁴ wird ausdrücklich nicht als „nationale Identität“ verstanden. Mit „kulturelle Identität“ ist die reale Zugehörigkeit oder auch das bloßes Zugehörigkeitsgefühl zu anderen Menschen, Gruppen, Szenen, Milieus und ihrem jeweiligen kulturellen Bezugssystemen gemeint (vgl. Flechsig 2002).

Kultur kann soziologisch und anthropologisch als ein System von Werten und Normen verstanden werden, welches den in diesem Kultursystem lebenden Menschen eine Orientierung für ihr (erwünschtes) Verhalten und ihrer sinnhaften Handlungen gibt. Es ist die spezifische Ausprägung dessen, wie der Mensch lebt, arbeitet, miteinander kommuniziert, Beziehungen eingeht und vieles mehr. Kultur ist mit seinen Mustern und Formen der symbolischen Verständigung ein notwendiges Orientierungssystem für Handlungen, sie als Interaktion zu deuten und ihnen einen Sinn zu geben.



Einerseits ist ohne dieses kulturelle Orientierungssystem eine funktionierende Interaktion mit anderen Menschen in der gesellschaftlichen Praxis nicht möglich. Die erlebte Mit- und Umwelt vermittelt ihre Werte, Sinn- und Verhaltensmuster über vielschichtige Prozesse der „Kulturation“. So wird andererseits die äußere Welt zu einem Teil der inneren individuellen Welt-sicht, verbunden mit der Herausbildung von personaler Identität, dem Aufbau eines eigenen individuellen Wertesystems und der Festigung habitueller Praktiken.

Zahlreiche Theorien und Ansätze beschreiben diesen höchst komplexen Aneignungsprozess von Kultur und Identität (vgl. Hurrelmann 2001, Keupp 2004). Die Rahmenbedingungen kultureller Aneignung haben sich im Zeitalter der fortgeschrittenen Globalisierung erheblich verändert!

Die weltweit vernetzten Medien und Kommunikationstechnologien, wie sie im vorangehenden Kapitel beschrieben worden sind, lassen uns an Welten teilhaben, die eigentlich fern unserer eigenen Erfahrungswelt liegen. Die Welt wird zum „Global Village“ indem der Austausch von Information, Bilder, Nachrichten uns in andere Welten führt. „In einer immer globaleren Umwelt, in der Informationen und Bilder selbstverständlich um die Welt gehen, kommt jeder von uns regelmäßig mit Menschen in Kontakt, die anders denken und auch anders leben als er“ (Giddens 2001, 14 ff). Filme und Fernsehen, Video und Internet erzählen Geschichten, die wahr sind oder auch nicht. „Auf jeden Fall transportieren sie Botschaften, Anreize, Verheißungen, die die Phantasie der Menschen wesentlich anregen“

(Beck / Beck-Gernsheim 2007, 59).

Damit beeinflussen die Medien die heutigen Lebensprojekte von immer mehr Menschen an immer mehr Orten der Welt. Mit diesen Ideen und Bildern werden eigene Lebensumstände

und Perspektiven des Lebens verbunden und lösen hier vielfältige Prozesse aus. „Sobald sich Individuen in mehreren segmentären Parallelwelten bewegen und mit ihren jeweiligen Werten vertraut werden, können sie als Weltbürger (Kosmopoliten) über unterschiedliche kulturelle Varianten verfügen und möglicherweise interkulturelle Widersprüche und Konflikte in sich austragen“ (Brock 2008, 132). Die neuen Medien und ihre weltweite Verknüpfung bewirken, dass das eigene Leben nicht mehr als schicksalhaft gegeben eingeordnet werden

muss, sondern andere Formen des Lebens sichtbar werden. „Bis in die entferntesten Regionen der Welt können damit Vergleiche und Wünsche Eindringen, die die Menschen dort früher nicht einmal ahnten“ (Beck/Beck-Gernsheim 2007, 60).

Intensiver und deutlich anders als in zurückliegenden Jahrzehnten und Jahrhunderten können die global vernetzten Menschen und Kulturen heute ihre regionalen Kulturen und individuellen Erfahrungen und Sinnmuster miteinander verbinden. „In dem Einfluss von Tradition und Brauchtum weltweit zurückgeht, verändert sich die Grundlage unserer Selbst-Identität, unser Verständnis von uns selbst“ (Giddens 2001, 63).

Dabei stellt sich die Globalisierung der Lebensformen als eine ambivalente und zum Teil widersprüchliche Entwicklung dar
→ zwischen **Vielfalt** und **Vereinheitlichung** sowie
→ zwischen **räumlicher Entgrenzung** und **Regionalisierung**.

Mit der Globalisierung geht eine Tendenz der Angleichung und Vereinheitlichung einher, die darauf zielt, die Unterschiede zwischen Regionen der Welt, den Nationen, den diversen Kulturen zu nivellieren meinen Wulf und Merkel (2002, 14). Kulturelle Unterschiede scheinen vor dem Hintergrund einer universellen Gleichheit zu verschwimmen. Dies gilt für die meisten auffälligen Ausdrucksformen der Globalisierung, wie beispielsweise für Konsumgüter (Coca Cola), Moden (Jeans), Musik und Film (Charts und Festivals) und vieles andere mehr. Sie sind amerikanischen Ursprungs und folgen weitgehend einem System von amerikanisch-europäischen Lebens- und Konsumstilen (Giddens 2001, 26 f.). „Eine markenorientierte Globalisierung erstrebt das Gegenteil von Vielfalt“ (von Plate 2003, 6).

So bewegt sich der globalisierte Mensch selbstsicher in den modernen Einkaufspassagen der internationalen Großstädte, da sie einer weltweit gemeinsamen Logik und Struktur zu folgen scheinen. Globalisierung kann aus dieser Perspektive als weltweite Verbreitung von gesellschaftlichen Normen, Werten und Lebensstilen – also Kultur – verstanden werden. Mancher

mag auf die Entstehung einer einheitlichen Lebens- und Wertestruktur der Welt, der „Weltgesellschaft“ hoffen, andere die mögliche Vereinheitlichung als langweilig und durch die reichen Industrienationen dominierte „McDonaldisierung“ der Welt befürchten.

Werden wir Menschen dieser Welt uns also immer ähnlicher, möglicherweise immer amerikanischer?⁵

Betrachtet man die gegenwärtigen Krisen der Welt (vgl. Le Monde diplomatique 2006) und fachlichen Diskussionen diesbezüglich (vgl. beispielsweise Brock 2008, 118 ff.; Wulf 2002, 77ff., Robertson 1992), dann scheinen die Realitäten und Perspektiven für ein klares Ja und Nein zu sprechen. Bei aller globalisierter Durchdringung der Kulturen der Welt einerseits, so sind die Gegen Tendenzen andererseits, insbesondere die Betonung von regionaler und individueller Eigenständigkeit, nicht zu übersehen.

„Auf der Kehrseite der kulturellen Globalisierung prägen Abgrenzung statt Offenheit das Bild. Der Universalität auf der einen steht das tiefgreifende Bedürfnis vieler Menschen nach kultureller Eigenständigkeit und Zugehörigkeit auf der anderen Seite gegenüber. Insofern mobilisiert die Globalisierung kulturelle wie religiöse Gegenbewegungen und verschärft ethnische Fragmentierungen“ (von Plate 2003, 6).

Es scheint in der fachlichen Diskussion Einigkeit darüber zu bestehen, dass einerseits eine globalisierte Vereinheitlichung von Lebensstilen, Marken und Moden gegeben ist, aber andererseits und gleichzeitig eine Vergrößerung bzw. Veränderung der Vielfalt von Lebensformen.

So meinen Wulf und Merkel (2002, 14), dass häufig die globalisierten Veränderungen nur die Oberfläche umfassen, „so dass es den Anschein hat, als transformieren sich die Lebensformen der Menschen, in Wirklichkeit wandeln sich jedoch die kulturell geprägten Tiefenstrukturen nicht“ (Wulf/Merkel 2002, 14).

Die Lebensformen der globalisierten Menschen werden sich möglicherweise ähnlicher, aber nicht gleicher! Besonders widerstandsfähig dürften dabei einmal die kulturellen Unterschiede sein, die sich durch religiöse Trennlinien zwischen den Weltkulturen ausmachen lassen (vgl.

Huntington 2006). Ein anderes Mal sind es die ökonomisch unterschiedlichen Lebenslagen der Menschen in der Welt, die die globale „Gleichheit“ kontrahieren. „Der Erfahrungsraum der ‚globalen Generation‘ ist zwar globalisiert, – aber gleichzeitig durch tiefgreifende Trennlinien und Gegensätze gekennzeichnet“ (Beck/Beck-Gernsheim 2007, 56)

So kommt Wulf (2007, 77) zu dem Schluss, dass die transnationale Weltgemeinschaft nicht durch Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit, sondern durch Vielfalt, Differenz und Komplexität charakterisiert ist. Die These der „McDonaldisierung“ der Welt greift demnach zu kurz. Und selbst die Vermarktung von „Welt-Marken“ wie Coca Cola oder eben McDonalds würde nicht funktionieren, wenn nicht bei der Produktion und im Vertrieb „Rücksicht“ auf die lokalen Eigenheiten bestimmter Regionen genommen würde. Beispielsweise wird der Erfolg von McDonalds in manchen Regionen der Welt erst vor dem Hintergrund der dortigen Lebensverhältnisse verständlich. In Asien bietet McDonalds einen neuen öffentlichen Raum gerade für Frauen, „jenseits der von Männern dominierten Teehäuser und Restaurants: Hier wird kein Alkohol ausgeschenkt, das Management schützt sie vor Belästigungen und behandelt sie genauso gut wie männliche Kunden“ (Breidenbach 2003, 165). In Hongkong und Peking hatte das McDonalds-Management allerdings Schwierigkeiten, das Freundlichkeitsimage „Sevice with a smile“ umzusetzen, da sich die chinesischen Kunden von der lächelnden Bedienung auf den Arm genommen fühlten. Im „Land des Lächelns“ lässt sich das Lächeln nicht einfach global neu interpretieren.

Globale Systeme und lokale Lebenswelten entwickeln sich damit nicht losgelöst von einander, sondern durchdringen sich gegenseitig, was von Robertson (1992) bereits als „Glokalisierung“ beschrieben worden ist. Beiträge zur Jugendforschung zeigen, wie es Jugendlichen gelingt in der Gestaltung z. B. von Musik-Szenen und jugendkulturellen Gemeinschaften, lokale Gegebenheiten mit raumübergreifenden Impulsen zu verbinden (vgl. Müller-Bachmann 2007, 144).

Konsequenzen der Globalisierung für die Pädagogik

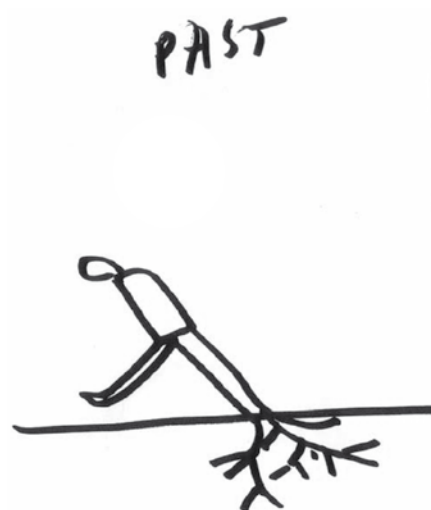
Heiner Keupp (2004, 35) thematisierte in seinem Beitrag „Identitäts-Konstruktionen“ im Rahmen der Bundesweiten Fachtagung Erlebnispädagogik 2003 in Magdeburg die Frage, „was heute Identitätskonstruktionen zu leisten haben und welche Kompetenzen der Lebensbewältigung in einer Welt des globalisierten digitalen Kapitalismus erforderlich sind“. Er zeigt, dass die Konstruktion von Selbst-Identität heute sich nicht mehr entlang traditionell eindeutiger und klarer Wertesysteme abbilden lässt. Die individuelle Aufgabe der Herausbildung einer Selbst-Identität ist zu einer Arbeit an sich selbst geworden. Mit den Etiketten der sogenannten „Patchwork-Identität“, „Hybride-Identität“ oder der „Bastel-Identität“ wird dieser Prozess der Selbstgestaltung und der Herausbildung immer neuer Muster der Identitätsbildung beschrieben. Kulturelle Identität ist demnach immer weniger an ethnisch-nationalstaatliche Herkunftszusammenhänge gebunden. Auch die Annahme von Normalität als „Selbstverständlichkeitsvorstellungen“, die uns im Alltag notwendige Orientierungen zum Handeln geben, geraten ins Wanken und erzeugen Krisen (Keupp, 2008). Es ist anzunehmen, dass sich die Menschen heute vermehrt in unterschiedlichen Systemen kultureller Sinn- und Handlungsmuster zurechtfinden und in

ihnen authentisch handeln müssen. Entsprechend ist kulturelle Identität nicht als statisches Konstrukt zu verstehen, sondern als eine komplexe kulturelle Orientierung, die sich unterschiedlichen kulturellen Szenen und Situationen anpassen kann. Demnach wäre kulturelle Identität eher im Plural zu denken und von mehreren kulturellen Identitäten zu sprechen, die Menschen heute verstärkt entwickeln können bzw. müssen (vgl. Flechsig 2002, 67). Normalitätsschablonen als statische Orientierungsmuster des Handelns helfen nicht weiter, situationsorientiert verantwortungsvolles Handeln entstehen zu lassen. Eine multikulturelle Kompetenz setzt damit die Fähigkeit voraus, sich auf verschiedene Kulturen und damit auch „Normalitätskonstruktionen“ einzulassen.

Bindungsformen verschwinden unter dem Globalisierungsdruck nicht gänzlich, sondern werden als Gegenkonzepte wiederentdeckt, manchmal ideologisch überhöht. Man sollte insgesamt mit Giddens (2001, 60) anerkennen, dass „Gesellschaften Tradition bedürfen“. Sie verleihen dem Leben Kontinuität und Form. Bei der Herausbildung personaler und kultureller Identität ist eine Integration von (lokaler) Tradition und globalisierter Modernität zu leisten.

Hilfreich ist an dieser Stelle die Integration des Salutogenese-Modells von Aaron Antonowski, wie dies Keupp (2008) in seinem Beitrag auf der letzten Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik in Freiburg erarbeitet hat. Er konzentriert sich auf das Herzstück der Salutogenese, der Kohärenz. „Kohärenz ist das Gefühl, dass es Zusammenhang und Sinn im Leben gibt, dass das Leben nicht einem unbeeinflussbaren Schicksal unterworfen ist. Der Kohärenzsinn beschreibt eine geistige Haltung:

- Meine Welt ist verständlich, stimmig, geordnet; auch Probleme und Belastungen, die ich erlebe, kann ich in einem größeren Zusammenhang sehen (Verstehensdimension).
- Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann. Ich verfüge über Ressourcen, die ich zur Meisterung meines Lebens, meiner aktuellen Probleme mobilisieren kann (Bewältigungsdimension).
- Für meine Lebensführung ist jede Anstrengung sinnvoll. Es gibt Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt (Sinndimension).
 - Der Zustand der Demoralisierung bildet den Gegenpol zum Kohärenzsinn“ (ebd. 216).

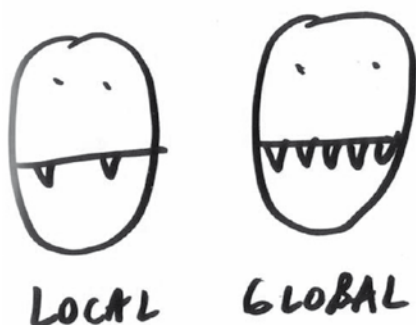


Es geht insgesamt um die Unterstützung von Heranwachsenden bei der Entwicklung einer komplexen kulturellen Identität. „Dies darf nicht zu einer naiv-kulturrelativistischen Auffassung des ‚anything goes somewhere‘ führen“ (Flechsig, 2002, 69) sondern umfasst reflexive Verweise auf die Verbindlichkeit, die man mit Anschluss an bestimmte kulturelle Bezugssysteme (z. B. Religion, Traditionen) eingeht.

In pädagogischen Situationen ist es erforderlich, die kulturellen Bezugssysteme und Normalitätsstrukturen aufzuspüren und in Bezug auf die konkreten Handlungsweisen zu reflektieren. Eine fatale Folge der Globalisierungsdiskussion wäre eine Kultur- und Werterelativismus, der es nicht notwendig macht, Position zu beziehen und eigene Standpunkte deutlich zu formulieren. Selbst Traditionen und regionale

Wenn also ein ausgeprägter Kohärenzsinn bedeutsam für eine erfolgreiche personale und kulturelle Identitätsbildung ist, dann stellen die globalisierten Lebensverhältnisse eine enorme Herausforderung dar. Bereits die Verstehensdimension ist mit der heterogenen, vielschichtigen und zum Teil widersprüchlichen globalen Konstruktion der Welt schwierig zu realisieren. Dies gilt aber auch für die anderen Dimensionen des Kohärenzsinn.

Im Sinne des globalen Lernens sind vor

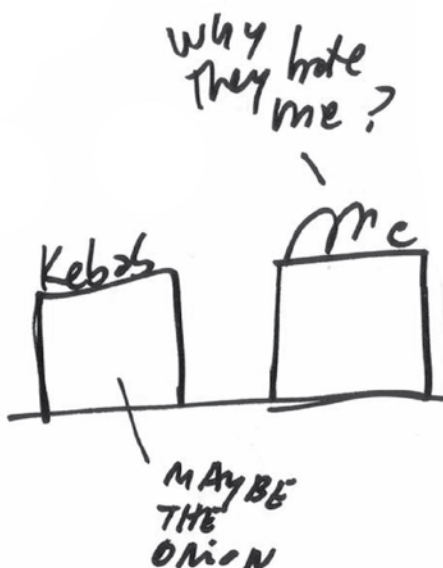


diesem Hintergrund unterstützende Prozesse in der pädagogischen Arbeit notwendig, die den nachstehenden Leitideen folgen sollten:

- Erweiterung des Bildungshorizonts, der das Verstehen von globalisierten Prozessen in Wirtschaft, Kultur, Technik, Natur, Frieden und deren Zusammenwirken ermöglicht
- Ermöglichung kultureller Selbstreflexion, d.h. Bewusstmachen und Infragestellen kultureller Stereotypen und Normalitätskonstruktionen, insbesondere nationaler „Autostereotypen“
- Verstehen und Akzeptieren kultureller Vielfalt fördern
- Bewusstwerdung der eigenen Identität und Fähigkeit zum Perspektivwechsel unterstützen
- Zum Überdenken eigener Werte und Lebensstile anregen
- Fähigkeit zur eigenen kulturellen Selbstäußerung herausfordern und fördern
- Verbindungen von lokal und global – Leben handelnd gestalten helfen

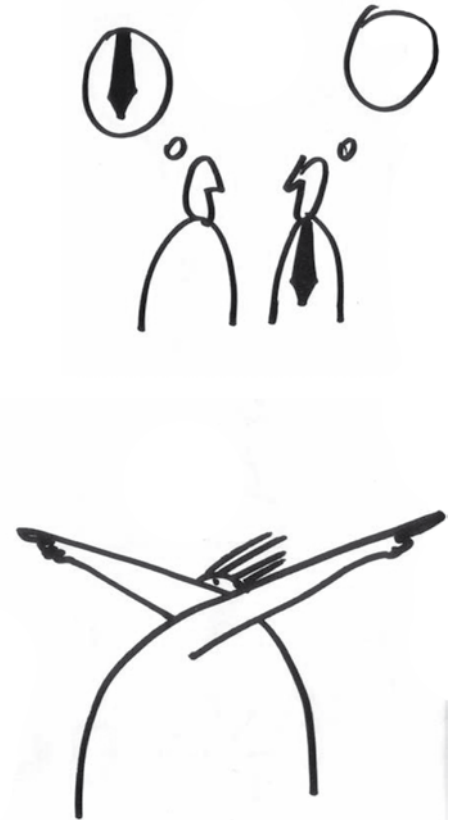
Schlussfolgerungen für die Abenteuer- und Erlebnispädagogik

- Will man diese Leitideen in erlebnispädagogischen Projekten bearbeiten, ist dies nicht quasi nebenbei zu machen. Dies gilt besonders für die Erweiterung des Bildungshorizonts, der globalisierte Prozesse verstehen helfen soll. An dieser Stelle müssen neben Erfahrungen auch Kenntnisse und Wissen zur Globalisierung vermittelt werden.



Abenteuer- und Erlebnispädagogik werden Teil der politischen Bildung.

- Ohne die anderen Leitideen abwerten zu wollen, möchte ich besonders die lebensweltliche Orientierung der abenteuer- und erlebnispädagogischen Programme herausheben, die ihren Bezug im Lokalen finden. Auch wenn diese Programme oft aus dem Alltäglichen herausgehoben sind, das „Erlebnis“ als das „Nicht-Alltägliche“ definiert wird, dann sind spätestens mit der Thematisierung von Lernfortschritten für den Alltag bzw. beim Transfer die Anschlussysteme im Lokalen Thema des pädagogischen Prozesses. Damit können diese Programme eine **Verbindung zwischen dem globalen und lokalen Leben** schaffen. Es rückt vor allem die Lokalität, die Lebenswelt, die Szene, der Ort, wo Kinder und Jugendliche „zu Hause“ sind, in den Mittelpunkt. Die Gefahr einer globalisierten Entwurzelung kann damit entgegengewirkt, eine Verbindung zwischen lokalen Traditionen und Modernität kann vermittelt werden.
- Die **Verbesserung der Kommunikationskompetenz** und der **sozialen Kompetenz** steht in zahlreichen erlebnis- und abenteuerpädagogischen Programmen weit oben auf der Liste von angestrebten Bildungszielen. Damit werden eigene Wertorientierungen (z. B. Respekt, Vertrauen, Wertschätzung, Geduld, Neugier, Ehrlichkeit) und Teilaspekte der sozialen und kommunikativen Kompetenz (z. B. Empathie, Deutungsfähigkeit von symbolischer Interaktion, Ambiguitätstoleranz, Selbstdarstellungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Fähigkeit zum offenen Dialog) im reflexiven Prozess, der bei der Abenteuer- und Erlebnispädagogik dann Programm sein sollte, bearbeitbar.
- Die Identitätsbildung und der persönliche Lebensverlauf sind in der globalisierten Welt mit zunehmender Unsicherheit verbunden. Um diese Unsicherheit im Leben meistern zu können, muss ich Erfahrungen im Umgang mit unsicheren Situationen lernen können. Die Abenteuer- und Erlebnispädagogik ist schon durch ihre selbst-konstituierende Logik dafür ein herausgehobenes Erprobungsfeld. Abenteuer- und erlebnispädagogi-



sche Aufgabenstellungen sind immer mit Unsicherheit und der Möglichkeit des Scheiterns verbunden! Die **Bewältigungskompetenz von Unsicherheit**, gekoppelt mit der Fähigkeit anderen Vertrauen zu geben und auch selber Vertrauen erhalten zu können, falls der Transfer gelingt, können grundlegende Erfahrungen für eine globale Verantwortung sein.

Fremdheit, Differenz als Elemente der Identitätsbildung

Ein zentraler Aspekt kultureller Globalisierung ist die Nutzung und der Rückgriff auf mehrere (fremde) Kulturen! (Brock 2008, 137). Der Umgang mit dem Anderen und dem Fremden⁶ ist damit eine bedeutsame Herausforderung für die Entwicklung eigener Lebensweisen und der Herausbildung von personaler und kultureller Identität. Dieser Umgang mit Fremdheit und die Bedeutung für die personale Identitätsbildung wurde bereits von Becker (2008) im Kontext der Abenteuer- und Erlebnispädagogik bei der letzten Bundesweiten Fachtagung in Freiburg ausführlich diskutiert. Daher will ich mich hier kurz fassen!⁷ Es geht Becker in seinem Beitrag nicht alleine um den Fremden, der uns als Indivi-

dum mit einer möglicherweise ethnischen und territorialen Zuordnung begegnet. Sondern es geht Becker um das Fremde in seinen vielfältigen Erscheinungsformen, bis hin zum Fremden in uns selbst!

„Das Fremde ist immer und überall“. Das Fremde wird zum Begriff des „anders sein“, zu einem Aspekt individueller und kultureller Differenz.

Becker geht so weit, dass er feststellt, dass nicht das Fremde das Problem, sondern der Mangel an ihm das eigentliche Problem ist. „Anders ausgedrückt: Wenn die Auseinandersetzung mit Fremden fehlt oder gemieden wird, wenn die Sehnsucht nach Sicherheit überwiegt, wird Bildung gestoppt und die Entwicklung von Autonomie gefährdet, wird die offene Lebenszukunft, die jedes Kind prinzipiell besitzt, entwicklungs- und bildungsfeindlich. D.h. der Kontakt mit Fremden ist eine existentielle Notwendigkeit, soll sich ein autonomes Ich heranbilden“ (Becker 2008, 38). Einerseits ermöglicht die Globalisierung diese Fremdheitserfahrung durch das zumindest virtuelle Eindringen in andere fremde Welten und Kulturen mit Hilfe technischer Medien sowie durch den weltweiten Tourismus. Andererseits gefährdet die Globalisierung diese notwendige Erfahrung des Fremden durch Tendenzen der Vereinheitlichung sowie durch Partikularisierung sich abgrenzender kultureller Szenen und Milieus. Wulf (2002, 84) befürchtet, dass das Fremde mit der Globalisierung tendenziell verloren gehen könnte. Wenn dann der globalisierte Mensch sich nur noch im Anderen selbst begegnet und damit keine Differenz erfährt, gefährdet dies die individuelle Entwicklung.

Diese wenigen Anmerkungen mögen genügen, um die Notwendigkeit kultureller Vielfalt sowie Differenz- und Fremdheitserfahrung zu begründen.

Konsequenzen der Differenz- und Fremdheitserfahrung für die (Erlebnis-)Pädagogik

Mit der Interkulturellen Pädagogik liegt ein breites Spektrum an Theorien, Ansätzen und Modellen vor, die an dieser Stelle nicht explizit aufgegriffen werden (vgl. u. a. Auernheimer 2007, Gogolin/Krüger-Portratz 2006). Toleranz, Respekt, Verstehen

und Akzeptieren fremder kultureller Identität, kritische Auseinandersetzung mit eigenen und fremden kulturellen Werte- und Bezugssystemen sowie die kritische Auseinandersetzung mit xenophoben wie xenophilen Clichés gehören u. a. zu den Zieldimensionen interkultureller Pädagogik.

Für die erlebnis- und abenteuerpädagogischen Ansätze und Programme wären diese Anschlussdiskussionen allerdings ausführlich zu bearbeiten.⁸

Einen Aspekt möchte ich zum Abschluss meines Beitrags allerdings im Kontext der Globalisierungsdiskussion anmerken.

Differenzenerfahrung lässt sich in der globalisierten Welt immer weniger an ethnozentrierter und nationaler Zuordnung festmachen. „Mit der Globalisierung von Kultur und der Zunahme der kulturellen Mischungen wird es immer schwerer, zwischen Eigenem und Fremden zu unterscheiden. Dies liegt daran, dass die meisten Menschen an mehreren Kulturen Anteil haben, durch die sie in jeweils einmaliger Weise geprägt werden“ (Wulf 2002, 81). Hier wird auch noch einmal deutlich, dass kulturelle Identität nicht mit nationaler Identität gleichgesetzt werden kann (vgl. Auernheimer 1993). Zumal Nationalkulturen als Einheit von Territorium, Abstammung, Staatlichkeit, Sprache, gemeinsamer Tradition und Religion meist weniger historische Realitäten als vielmehr ideologische Wunschgebilde waren (Flehsig 2002, 66). Dies gilt auch für die 15 Millionen Menschen mit so genanntem Migrationshintergrund, die inzwischen in Deutschland leben. Auf der einen Seite

bestehen hier traditionelle „kulturelle Inseln“, die sich stärker durch die gemeinsame Herkunft definieren und sich mal mehr und mal weniger von der hiesigen Kultur abgrenzen. Auf der anderen Seite, und dies gilt besonders für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund⁹ der zweiten und dritten Generation, wird eine Vielzahl von kulturellen Bezugssystemen zur Herausbildung ihrer Selbst-Identität genutzt, auch wenn dies nicht immer konfliktfrei verläuft (vgl. Hugger 2007, 181).

→ Interkulturelle Ansätze in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik und in der Arbeit mit Migrant*innen können nicht (ausschließlich) auf kulturelle Zielgruppen mit scheinbar homogenen Werte- und Lebensstilmustern ihrer Herkunftsnationen reduziert werden (vgl. Schröder/Sting 2002, 108). Besonders für Kinder und Jugendliche der zweiten und dritten Generation besteht hier sogar die Gefahr der „Kulturalisierung“, da unterstellte Werte- und Handlungsmuster zu einer Stigmatisierung führen können,



die der individuellen und subjektiven Lebensweise nicht entspricht. Es käme demnach in pädagogischen Programmen eher darauf an, **Möglichkeiten der kulturellen Selbstäußerung** zu geben, ohne diese vorschnell auf bestimmte Migrationsgruppen zu zentrieren.

Perspektiven

Zum Abschluss möchte ich auf den Anfang verweisen. Ich wollte einen Flug über die komplexe Landschaft der Globalisierungslandschaft unternehmen, einen Überblick über Regionen und Themen der Globalisierung geben, um dann schließlich Schlussfolgerungen und „Landeplätze“ für die Abenteuer- und Erlebnispädagogik zu wagen. Einige Themen konnten wir nicht ansteuern, z. B. die Friedenspädagogik, andere wurden mal im Tiefflug etwas ausführlicher, wieder andere etwas grober aus größerer Höhe beobachtet und diskutiert.

Es gibt also noch viel zu bearbeiten, wenn die Abenteuer- und Erlebnispädagogik sich umfassend und systematisch mit den Prozessen der Globalisierung und mit Aspekten des globalen Lernens beschäftigen möchte.

Insgesamt sollte deutlich geworden sein, dass die Abenteuer- und Erlebnispädagogik zahlreiche Anknüpfungspunkte hat, an ein Konzept des globalen Lernens Anschluss zu finden. Dies erfordert allerdings, dass explizite Verknüpfungen zu angrenzenden Feldern und Themen der Bildungslandschaft gesucht und mitgestaltet werden. Globale Verantwortung ist neben individueller Verantwortung um die Dimension der politischen Analysekompetenz zu erweitern. Naturpädagogische Ansätze der Erlebnispädagogik gilt es als Gegenkonzepte zu technisierten Lernwelten zu profilieren. Dabei sollten die Bezüge in der lokalen Lebenswelt gesucht und verbindend zu globalen Impulsen genutzt werden. Auf diese Weise könnte die Abenteuer- und Erlebnispädagogik zur Entwicklung kultureller und personaler Identitätsbildung in unsicheren Zeiten beitragen.

Literatur

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Auernheimer, Georg (1993): Kulturelle Identität als pädagogisches Problem. In: Fuchs, Max (Hrsg.): Kulturelle Identität. Verlag Alexander T. Rolland. Remscheid. S. 80 – 96.

Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (2007): Generation global und die Falle des methodologischen Nationalismus. In: Villányi, Dirk / Witte, Matthias D. / Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung. Juventa Verlag. Weinheim und München. S. 55 – 74.

Beck, Ulrich (2004): Was ist Globalisierung. Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung. Suhrkamp Verlag. Frankfurt a.M.

Becker, Peter (2008): Das Fremde ist immer und überall – Zur Unverzichtbarkeit des Fremden im Bildungsprozess und seine Beziehung zum Abenteuer. In: Schrip, Jochen (Red.): Abenteuer ein Weg zur Jugend? Das Fremde als Schlüsselbegriff in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik“. Tagungsdokumentation der 6. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik. Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit (bsj), Marburg. S. 27 – 48.

Breidenbach, Joana (2003): Globaler Alltag. Kann man Globalisierung verstehen? In: Kleiner, Marcus S. / Strasser, Hermann (Hrsg.): Globalisierungswelten. Kultur und Gesellschaft in einer entfesselten Welt. Herbert von Halem Verlag. Köln. S. 161 – 175.

Brock, Ditmar (2008): Globalisierung. Wirtschaft, Politik, Kultur, Gesellschaft. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Fiedler, Cornelius (2008): Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. ZIEL-Verlag. Augsburg.

Fluck, Winfried (2003): California Blue. Amerikanisierung als Selbst-Amerikanisierung. In: Kleiner, Marcus S. / Strasser, Hermann (Hrsg.): Globalisierungswelten. Kultur und Gesellschaft in einer entfesselten Welt. Herbert von Halem Verlag. Köln. S. 102 – 123.

Flehsig, Karl-Heinz (2002): Kulturelle Identität als Lernproblem. In: Wulf, Christoph / Merkel Christine M. (Hrsg.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Waxmann-Verlag. Münster. S. 64 – 74.

Gärtner, Helmut / Hellberg-Rode, Gesine (Hrsg.) (2001): Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmansweiler.

Giddens, Anthony (2001): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Budrich. Opladen.

Gugel, G. / Jäger, U. (1998): Globales Lernen – Leitideen, Inhalte und Anfragen an die Konzeption. In: Schulz, Rolf (Hrsg.): Leben und Lernen in einer Welt. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest. Kettler Verlag für Schule und Weiterbildung. Bönen. S. 68 – 80.

Haan, Gerhard de (2001): Was meint 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung beitragen? In: Herz, Otto / Seybold, Hansjörg / Strobl, Gotfried (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Leske und Budrich. Opladen. S. 29 – 45

Herz, Otto / Seybold, Hansjörg / Strobl, Gotfried (Hrsg.) (2001): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Leske und Budrich. Opladen.

Hugger, Kai-Uwe (2007): Verortung der Ortslosigkeit. Hybride Identität, Jugend und Internet. In: Villányi, Dirk / Witte, Matthias D. / Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung. Juventa Verlag. Weinheim und München. 173 – 184.

Huntington, Samuel P. (2006): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Goldmann Verlag. 6. Aufl. Taschenbuchausgabe. München.

Hurrelmann, Klaus (2001): Einführung in die Sozialisierungstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Beltz. Weinheim.

Kandeler, Juri (2005): Kinder lernen Umwelt schützen. Handbuch der Umweltpädagogik in Kindergarten und Grundschule. Verlag Natur & Umwelt. Berlin.

Kalff, Michael (1994): Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlegung und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis Günter Albert Ulmer Verlag. Tunigen.

Kessler, Wolfgang (2003): Gesellschaften unter Globalisierungsdruck. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Globalisierung. Informationen zur politischen Bildung 208. Bonn. S. 27 – 33.

Keupp, Heiner (2004): Identitätskonstruktion. In: Schrip, Jochen / Thiel, Irmgard (Red.): Abenteuer – Ein Weg zur Jugend. Entwicklungsanforderungen und Zukunftsperspektiven der Erlebnispädagogik. Dokumentation der 5. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik. Afra-Verlag. Butzbach-Griedel. S. 35 – 64.

Koopmann, Georg / Franzmeyer, Fritz (2003): Wirtschaft und internationale Arbeitsteilung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Globalisierung. Informationen zur politischen Bildung 208. Bonn. S. 12 – 26.

Krüger-Potratz (2002): Kulturelle Differenz – Skizze zu einem Reizwort. In: Wulf, Christoph / Merkel Christine M. (Hrsg.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Waxmann-Verlag. Münster. S. 59 – 63.

Kultusminister Konferenz (KMK) / Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2007): Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse eines Projekts in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und der InWEntg GmbH. Bonn.

Laitko, Hubert (2005): Bildung und Globalisierung.

In: Wissen und Bildung in der Modernen Gesellschaft. Texte der V. Rosa Luxemburg-Konferenz der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen. Hrsg. Hans-Gert Gräbe. Reihe Texte zur politischen Bildung 34. Rosa Luxemburg-Stiftung Sachsen. Leipzig. S. 25 – 74.

Le Monde diplomatique (2006): Atlas der Globalisierung. Die neuen Daten und Fakten zur Lage der Welt. Taz-Verlags- und Vertriebs GmbH. Paris, Berlin

Lenzen, Dieter (2003): Was ist Erziehungswissenschaft? Europäisierung und Globalisierung als Herausforderungen für eine zeitgenössische Pädagogik. In: Rathmayr, Bernhard / Ralsler, Michaela (Hrsg.): Zukunft Erziehungswissenschaft. Studia Universitätsverlag. Innsbruck. S. 29 – 46.

Losche, Helga (2005): Interkulturelle Kommunikation. ZIEL-Verlag, Augsburg.

Müller-Bachmann, Eckart (2007): Strukturelle Aspekte jugendkultureller Vergemeinschaftungsformen im Zeitalter der Globalisierung. In: Villányi, Dirk / Witte, Matthias D. / Sander, Uwe (Hrsg.) (2007): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung. Juventa Verlag. Weinheim und München. S. 137 – 146.

Plate, Bernhard von (2003): Grundzüge der Globalisierung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Globalisierung. Informationen zur politischen Bildung 208. Bonn. S. 3 – 6.

Reich, Robert B. (1993): Die neue Weltwirtschaft. Ullstein. Frankfurt a.M, Berlin.

Rechkemmer, Andreas (2003): Lösungsansätze für globale Umweltprobleme. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Globalisierung. Informationen zur politischen Bildung 208. Bonn. S. 44 – 48.

Robertson, Robertson (1992): Globalization. Social Theory and Global Culture. Sage Verlag. London, New Dehli.

Schäfer, Arne (2007): Jugend im Wandel der Arbeitsgesellschaft. In: Villányi, Dirk / Witte, Matthias D. / Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung. Juventa Verlag. Weinheim und München. S. 185 – 200.

Scheunflug, Annette / Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Iko – Verlag, Frankfurt a. M.

Scheunflug, Annette (2008): Die Konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Aus: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen – VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008

Schlick, Karin (2005): Themenheft Naturerlebnisspiele. Historischer Rückblick, spiel- und erlebnispädagogische Implikationen, Praxisvorschläge. Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft ½. 25. Jg.

Schirp, Jochen (Red.) (2008): Abenteuer – ein Weg zur Jugend? Das Fremde als Schlüsselbegriff in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Tagungsdokumentation. Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V. Marburg.

Schröer, Wolfgang / Sting, Stephan (2002): Gespaltene Migration und interkulturelle Pädagogik. In: Wulf, Christoph / Merkel Christine M. (Hrsg.)

(2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster. S. 101 – 115.

Schweigler, Gebhard (2003): Informationsrevolution und ihre Folgen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Globalisierung. Informationen zur politischen Bildung 208. Bonn. S. 7 – 12.

Schwepe, Cornelia (2008): Die pädagogische Nutzung des Auslands im Rahmen der Abenteuer- und Erlebnispädagogik. In: Schirp, Jochen: (Red.): Abenteuer – ein Weg zur Jugend? Das Fremde als Schlüsselbegriff in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Tagungsdokumentation. Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V. Marburg. 303 – 312.

Sennett, Richard (1998): „Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus“. Berlin – Verlag. Berlin.

Shell – Studie (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Jugend unter Druck. Fischer Taschenbuch-Verlag. Frankfurt a. M.

Spiegel (33/2008): Macht das Internet doof? Vernetzt, verquatscht, verloren. Hamburg.

Spiegel Special (5/2008): Made in Germany. Wie die deutsche Wirtschaft durch die Globalisierung gewinnt. Hamburg

Villányi, Dirk / Witte, Matthias D. / Sander, Uwe (Hrsg.) (2007): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Belz Verlag. Weinheim, Basel.

Wulf, Christoph (2002): Globalisierung und kulturelle Vielfalt. Der Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion. In: Wulf, Christoph / Merkel Christine M. (Hrsg.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Waxmann – Verlag. Münster. S. 75 – 101.

Internetquelle:

Statistisches Bundesamt, Stand (29.11.07). Statistik-Portal. Abgerufen am 29. Juni 2008 von www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01jahrstab2.asp

Illustrationen sind entnommen aus: Dan Perjovschi (2007): Mad cow bird flu global village. ISBN-13: 978-1-84467-166-3

Fußnoten

1 Der Begriff „Chaospilot“ bezeichnet den Piloten, der über scheinbar chaotischen Landschaften / Welten fliegt, nicht den Flugstil des Piloten. Den Hinweis auf eine möglich „Fehlinterpretation“ verdanke ich meinem Kollegen Prof. Walter Eberlei, der im Sinne kollegialer Beratung den Text als „Globalisierungsexperte“ durchgesehen hat.

2 In Anlehnung an den Roman von Robert Musil „Der Mann ohne Eigenschaften“

3 Interessant für die Abenteuer- und Erlebnispädagogik dürfte neben der systematischen Erschließung der unterschiedlichen Bezugssysteme (Wirtschaft, Kultur, Natur etc) u. a. sein, dass besonders auf handlungsorientierte Konzepte und Methoden im Rahmen des Curriculums verwiesen wird.

4 Der Begriff „kulturelle Identität“ wird in verschiedenen Zusammenhängen sehr unterschiedlich genutzt. Eine Einordnung dieses Begriffs im Kontext der Globalisierungsdebatte nimmt Flechsig (2002) vor.

5 Wilfried Fluck (2003) beschreibt den Prozess der Amerikanisierung interessanterweise als „Selbst-Amerikanisierung“!

6 Ob in der Fachdiskussion der Begriff Kultur oder Fremdheit adäquate Analysen und Bewertungen verspricht, wird kontrovers diskutiert; vergleiche hierzu Krüger-Potratz (2002).

7 Wulf (2002) nutzt den Begriff des Anderen um die verschiedenen Aspekte kultureller Vielfalt und Differenz zu diskutieren.

8 Cornelia Schwepe (2008) greift in ihrem Beitrag den Aspekt der Fremdheit und Differenz im Rahmen der Abenteuer- und Erlebnispädagogik auf und diskutiert die pädagogische Nutzung des Auslandes speziell in individualpädagogischen Setting. Auf diese Dimension ist m.E. die Verbindung interkultureller Pädagogik und Erlebnispädagogik nicht zu reduzieren. Im internationalen Austausch sowie in der Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund kann Erlebnispädagogik wichtige Beiträge liefern, wenn diese Verbindung systematisch und ernsthaft gestaltet wird. Ein Ansatz hierzu liefert Helga Losche (2005) mit ihrer Sammlung interkultureller Spiele.

9 Laut Statistischem Bundesamt (2008) verfügen etwa 30 % der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen über einen Migrationshintergrund. Rund 86 % dieser Kinder sind in Deutschland geboren.

Autor:

Prof. Dr. Harald Michels
Fachhochschule Düsseldorf
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Lehrbereich Bewegungs- und Erlebnispädagogik



Universitätsstraße
Gebäude 24.21
D-40225 Düsseldorf
harald.michels@fh-duesseldorf.de