

## Lernen in der Globalisierung? Anmerkungen aus anthropologischer Perspektive

Die Diskussion um die räumliche Dimension des gesellschaftlichen Zusammenlebens ist heute dominant durch die Debatte um die Globalisierung geprägt. Diese soll im Folgenden aufgegriffen und auf ihre Konsequenzen für das menschliche Lernen befragt werden. Dazu werden zunächst die Befunde über die Veränderung des Lebens in der Globalisierung zusammengefasst und anschließend die hinter dieser Entwicklung liegenden Lernherausforderungen charakterisiert. Abschließend werden die Begrenzungen für das Lernen aus anthropologischer Perspektive beschrieben und einige didaktische Hinweise entwickelt.

### 1. Kennzeichen der Globalisierung

Die Konnotationen des Begriffs Globalisierung unterscheiden sich abhängig vom Kontext, in dem er verwendet wird. Mit der Globalisierung werden andere Dinge verbunden, je nachdem, ob man über Globalisierung in einem ökonomischen oder kulturellen Kontext spricht, je nachdem, ob man den Begriff in einem deskriptiven oder in einem normativen Sinne verwendet. Im Überblick über die verschiedenen Diskurse zur Globalisierung lassen sich gleichwohl gemeinsame Merkmale dieser Entwicklung finden (vgl. ausführlich *Scheunpflug, A. 2003*).

1) Zunächst lässt sich die Globalisierung in der Sachdimension als gemeinsamer Problemzusammenhang eines weltgesellschaftlichen Kommunikationsnetzes beschreiben (*Luhmann, N. 1975 und 1986; Stichweh, R. 1995*). In *sachlicher Perspektive* werden wir Zeugen einer Problemlast, die das Überleben der Menschheit als Ganzes ernstlich in Frage stellt (*UNDP 1999, 2f.*): Die wachsende wirtschaftliche Kluft zwischen den Ländern des Nordens und des Südens sowie innerhalb von Gesellschaften zwischen Armen und Reichen ist eine enorme Herausforderung. Gleiches gilt für den weltweit zunehmenden Ressourcenverbrauch, das Erreichen von Nachhaltigkeit, die Einhaltung der Menschenrechte, die Sicherstellung von Demokratie und Partizipationsmöglichkeiten, die Verringerung der weltweiten Armut und die Ermöglichung von Sicherheit – vor allem in den Gebieten dieser Erde, die von kriegerischen Aus-

einandersetzungen in Bürgerkriegen oder zwischen Staaten bedroht sind. Aber auch die Gewährleistung individueller Sicherheit und Schutz vor Terror erfordern ein neues Nachdenken über Sicherheit. Für Einzelpersonen, für menschliche Gemeinschaften, für Staaten und für die Gemeinschaft der "Einen Welt" sind damit neue Herausforderungen entstanden, die für die Beurteilung einzelnen Verhaltens sowie für Fragen von Nachhaltigkeit, Solidarität und Gerechtigkeit neue Beurteilungsmaßstäbe, Verstehenshorizonte und Handlungsperspektiven erfordern.

2) Die Globalisierung kann zweitens in einer *zeitlichen Dimension* beschrieben werden. Die Globalisierung führt, bedingt durch die modernen Medien, zu einer „Schrumpfung der Zeit“ (UNDP 1999, 1) und einer Beschleunigung des sozialen Wandels, der gleichzeitig als Motor und Folge der Globalisierung verstanden werden kann. Die weltweite Kommunikation wird immer schneller. Wir leben heute in der historischen Situation, dass der soziale Wandel schneller geworden ist als die Zeitspanne eines Generationenwechsels. Damit wird an Pädagogik und Erziehung eine besondere Aufgabe gestellt; denn zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit können sich Erzieher und Lehrkräfte nicht einfach nur an ihre Jugendzeit erinnern, um Heranwachsende zu verstehen. Konflikte zwischen Modernität und Tradition sind an vielen Orten der Welt die Konsequenz.

3) Das dritte Kenzeichen zeigt sich im Hinblick auf die *räumliche Dimension*. In einer globalisierten Gesellschaft verlieren Dinge ihren Anker im Raum. Die Globalisierung bedeutet eine *Veränderung des Raumes* und neue Formen der *Entgrenzung des Raums*. Durch die neuen Medien und Kommunikationsformen spielt der Raum eine immer geringere Rolle. Personen können zum Beispiel an Ereignissen über das Internet teilnehmen, ohne selbst anwesend zu sein. Es entstehen neue Strukturen, die sich nicht mehr an nationalstaatlichen Hierarchien entlang organisieren, sondern in neuen gesellschaftlichen Netzwerken (vgl. *Castells, M. 2002*) organisiert sind: Kaffee Kleinbauern in Costa Rica kommunizieren per E-Mail direkt mit Weltläden, ebenso wie sich Aktienbesitzer im Internet ohne Zeitverzug über die Kursentwicklung an der Wall Street informieren können. Gleichzeitig ist die Bedeutung von Räumen als Bezugsgröße für Handeln (beispielsweise in der individuellen Familienplanung) nach wie vor von Wichtigkeit. Der britische Soziologe *R. Robertson (1995; vgl. auch Beck, U. 1997, 90)* spricht deshalb von „Glokalisierung“ und meint damit die gleichzeitige Bedeutungszunahme von *lokalen wie globalen Prozessen*. Es entstehen neue soziale Beziehungen und veränderte Formen von Fremdheit, die weniger über räumliche Nähe

oder nationalstaatliche Zugehörigkeit, sondern eher über die Zugehörigkeiten zu agierenden Netzwerken gekennzeichnet sind (*Castells, M. 2002*).

4) In der *Sozialdimension* ist die Unterscheidung in *Vertrautes* oder *Fremdes* nicht länger in die Bezüge räumlicher Nähe eingebettet, sondern vielmehr ein Ausdruck sozialer Ausdifferenzierung oder Fragmentierung (*Appadurei, A. 1990*). Der Unterschied zwischen privilegierten und nichtprivilegierten Menschen zwischen und in Gesellschaften nimmt zu, gleichzeitig werden sich Lebenswelten in ähnlichen sozialen Kontexten über den Globus hin ähnlicher.

Diese vier Dimensionen sind angesichts der zunehmenden Globalisierung überall auf der Welt wahrzunehmen; allerdings erscheinen sie in verschiedenen Gegenden der Welt und in unterschiedlichen kulturellen Kontexten in unterschiedlichen Formen.

## 2. Lernherausforderungen

Menschen werden in ihrem alltäglichen Lebensvollzug – freilich in je individuell unterschiedlicher Weise – mit diesen Herausforderungen konfrontiert: Sie machen Fremdheitserfahrungen im Urlaub oder auf der Straße, sie müssen das Risiko der Arbeitslosigkeit für sich persönlich bewältigen, sie erleben unterschiedliche Wertvorstellungen in ihrem Umkreis, sie wachsen mit dem Internet auf (oder nicht), und sie machen sich Sorgen über die zunehmende Zerstörung unserer natürlichen Lebensumwelt. Sie haben zum Teil selbst Erfahrungen mit Migration hinter sich, und sie wachsen in eine kulturell sehr heterogene, fragmentierte Gesellschaft hinein. Zugleich müssen sie diese Situation aber nicht nur für ihren eigenen Lebensvollzug bewältigen, sondern auch dazu erzogen werden, diese globalisierte und z.T. unwirtliche und unübersichtliche Welt möglichst human zu gestalten – für das individuelle Leben und für das Leben mit nahen und fernen Mitmenschen. Beides scheint gleichermaßen schwer – und zudem häufig miteinander unvereinbar.

Was ist also die Lernherausforderung, vor der wir uns angesichts der Globalisierung befinden (vgl. *Scheunpflug, A. 1997; Scheunpflug, A. / Schröck, N. 2002; Lang-Wojtasik, G. 2003*)?

### ***2.1 Sachdimension: Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen***

Auf der Sachebene müssen wir Wissen über diese globalen Herausforderungen erwerben. Gleichzeitig – und das macht die Situation so schwierig – müssen wir lernen damit umzugehen, dass Wissen in vielen Fällen nicht ausreicht oder aus erkenntnistheoretischen Gründen zu begrenzt ist, dass wir also nicht genug wissen oder nichts wissen. Schließlich ist das Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft dadurch gekennzeichnet, dass die Zusammenhänge komplex sind und in ihren Rückkoppelungseffekten häufig für uns nicht durchschaubar sind. Auf der einen Seite wächst das gesellschaftliche Wissen über globale Zusammenhänge – gleichzeitig wird mit diesem gesamtgesellschaftlichen Wachstum aber das individuelle Nichtwissen ansteigen. Das individuelle Nicht-Wissen steigt exponentiell gleichermaßen wie das gesellschaftliche Wissen. Wir müssen lernen, mit dieser Situation zurecht zu kommen und unsere Entscheidungstiefe auf nicht-intendierte Nebenfolgen abzustimmen lernen. Oder kurz gefasst: Wir müssen lernen, mit abstrakten Problemlagen angemessen umzugehen.

### ***2.2 Zeitdimension: Der Umgang mit Sicherheit und Unsicherheit***

Das Tempo des sozialen Wandels zwingt, mit Zeitmangel umgehen zu lernen (im persönlichen Terminkalender ebenso wie im Zusammenhang mit staatlichem oder unternehmerischem Handeln). Mit Zeitdruck und Unsicherheit zurecht zu kommen erhält immer größere Bedeutung. Man wird lernen müssen, Dinge nach Wichtigkeit zu unterscheiden und entsprechend das eigene Handeln zu organisieren.

### ***2.3 Raumdimension: Umgang mit Raumbezug und Raumlosigkeit***

Wir müssen lernen, mit unserer neuen Raumlosigkeit im globalen Raum umzugehen. Wenn sich Räume nicht mehr in erfahrbaren Bezügen darstellen, müssen wir lernen, abstrakte Vorstellungsräume auszubilden, um Konsequenzen für Handlungen auch in anderen Gegenden dieser Welt abschätzen zu können.

### ***2.4 Sozialdimension: Der Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit***

In der Sozialdimension liegt die Lernherausforderung darin zu lernen, dass Vertrautheit und Fremdheit nicht länger geographisch vermittelte Erfahrungen sind, sondern eine soziale Herausforderung im Umgang mit Heterogenität darstellen. Der Umgang mit sozialen Beziehungen unter Abwesenden ist eine der großen Lernherausforderungen der Globalisierung (Wulf, C. 2002).

### 3. Anmerkungen aus anthropologischer Perspektive

Um diese Lernherausforderung angemessen würdigen zu können, ist es zunächst hilfreich, sich die Grundlagen menschlichen Lernens ins Gedächtnis zu rufen. Lernen kann zunächst als Auf- und Abbau neuronaler Verschaltungen beschrieben werden, die das Gehirn selbst induziert. Oder in den Worten von Wolf Singer: „Das Gehirn entscheidet, gesteuert von seinen eigenen Bewertungen, welche Aktivitätsmuster Veränderungen der Verschaltung induzieren dürfen“ (Singer, W. 2002, 50). Diese evolvierten Bewertungskriterien für den Aufbau und Abbau neuronaler Verbindungen sind vor allem die sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung, Gefühle, Eigeninitiative und Wiederholung (vgl. ausführlich *Scheunpflug, A. 2004*). Eine bedeutende Rolle spielt aber auch die Frage, welche Funktion die zu lernenden Zusammenhänge im Kontext der menschlichen Evolution spielten (vgl. *Volland, E. 2006*). Da das Gehirn funktional evolviert ist, ist die Informationsverarbeitung ebenfalls funktional organisiert und damit inhaltsabhängig. Offensichtlich ähnelt das Gehirn weniger einem Allzweckcomputer, der alle Probleme mit demselben Programm bearbeitet, sondern eher einem Schweizer Taschenmesser, das für unterschiedliche Probleme unterschiedliche Werkzeuge bereithält. Demnach wären eine Vielzahl kognitiver Programme evolviert, um spezifische Probleme lösen zu können. Unter privilegiertem Lernen versteht man die kognitiven Programme, die auf die Lösung spezifischer und in der Entwicklungsgeschichte des Menschen bedeutender Probleme evolviert sind (vgl. auch *Stern, E. u.a. 2005, 30f.*). Privilegiertes Lernen wird auch als Lernen über „Module“ (*Cosmides, L. / Tooby, J.E. 1992; Pinker, S. 1998*), über „Algorithmen“ (*Gigerenzer, G. / Hugg, K. 1992; Gigerenzer, G. / Goldstein, D.G. 1996*) oder als „mitgängiges Lernen“ (*Bruer, J.T. 2000*) bezeichnet. Sie dienen der Bearbeitung und Erkennung unterschiedlicher Probleme. Einigkeit besteht in der genetischen Fixierung dieser Module und in der Beschreibung ihrer Entstehungsgeschichte als evolvierte Mechanismen zur Bewältigung des pleistozänen Lebensvollzugs.

Welche Module es gibt, von wie vielen solcher „Module“ man sprechen kann und wie diese im Einzelnen aussehen, ist umstritten (vgl. ausführlich in Abwägung verschiedener Modelle *Barett, L. u.a. 2002, 270-294; Scheibel, A.B. / Schopf, J.W. 1997*; auch mit Bezug auf erziehungswissenschaftliche Perspektiven *Hirschfeld, L.A. / Gelmann, S.A. 1994*). Einigkeit besteht in der Beschreibung der Fähigkeit, eine Muttersprache zu lernen (*Pinker, S. 1996*), als privilegiertes Wissen biped gehen und laufen zu lernen oder auch die Fähigkeit der quantitativen Differenzierung von kleinen Mengen (*Wynn, K.*

1992). Die Fähigkeit des Menschen, andere nachzuahmen und dabei die Intention des Nachahmenden zu erfassen, ist ebenfalls (über Spiegelneuronen) als privilegierte Fähigkeit ausgeprägt (vgl. *Tomasello, M. 2002; Rizzolatti, G. u.a. 2002*). Kontrovers diskutiert werden einzelne Module wie jene zum Umgang mit Wahrscheinlichkeiten und Häufigkeiten (*Gigerenzer, G. 2002*), zum Umgang mit Mengen (*Pinker, S. 1998, 419ff.; Dehaene, S. 1999; Wynn, K. 1992*), zum Verständnis der Schwerkraft (*Pinker, S. 1998*) oder zum Verständnis sozialer Regeln (*Cosmides, L. / Tooby, J.E. 1992*).

Davon zu unterscheiden ist das nicht-privilegierte Lernen. Dieses baut auf privilegiertem Lernen auf, löst sich aber durch abstrakte Symbolrepräsentanz der Schrift, mathematischer Zeichen oder ethischer Systeme von diesem. Letztlich ist es das gesamte kulturelle Wissen, was nicht privilegiert über abstrakte Kognitionen im Neocortex gelernt wird. Dieses wird nicht mehr nur über Nachahmung gelernt, sondern muss gezeigt und erklärt werden. Spätestens mit der Erfindung der Schrift vor 5.000 Jahren entsteht für das nicht-privilegierte Lernen die Schule. Mit dem Lernen im Sozialverband, der Konzentration auf Themen und der Einführung künstlicher Vordringlichkeiten durch die Verknappung von Zeit bedient sie sich Mechanismen privilegierten Lernens und geht aber über diese durch intentionale Lern-Lehrarrangements hinaus (vgl. *Scheunpflug, A. 2004, 215f.*).

Die Lernherausforderungen der Globalisierung schließen nun wenig an Situationen privilegierten Lernens an. Privilegiertes Lernen

- reagiert auf sinnlich wahrnehmbare Probleme und weniger auf entfernte Problemlagen, die durch Komplexität gekennzeichnet sind (zum Beispiel in der Präferenz sinnlicher Eindrücke oder in der Präferenz simpler Heuristiken zur Problemlösung (vgl. *Gigerenzer, G. / Hugg, K. 1992; Gigerenzer, G. / Goldstein, D.G. 1996*);
- reagiert auf konkrete Gefahren und nicht auf die Bewertung von Risiken (vgl. *Gigerenzer, G. 2002*);
- reagiert auf Zusammenhänge im Lebenskontext und nicht auf Probleme, die durch räumliche Vernetzung in der Globalisierung gekennzeichnet sind;
- reagiert auf die Lösung von sozialen Problemen mit Anwesenden (z.B. in der Erkennung der Verletzung sozialer Regeln; vgl. *Cosmides, L. / Tooby, J.E. 1992* oder der Präferenz für persönlich bekannte Menschen).

Gleichzeitig können Menschen aber wie keine andere Art abstrakt, d.h. nicht-privilegiert lernen. So ist der Mensch wie keine andere Art zum abstrakten Lernen befähigt. Auf der anderen Seite wird damit aber auch deutlich, dass das Leben in der Globalisierung offensichtlich des Lernens bedarf. Lernen ist also nicht nur möglich, sondern wird geradezu zum Zwang. Dies hat Konsequenzen für das moralische Lernen, das mitgängig in Gemeinschaften in der Kindheit erlernt wird. Offensichtlich reicht dieses für das Leben in der Weltgesellschaft nicht aus, sondern bedarf des expliziten Bezugs auf eine gemeinsame Ethik. Von daher ist zu fragen, wie sich die spontane menschliche Vernunft vom Nahbereich systematisch auf die Weltgesellschaft erweitern lässt.

#### **4. Ausblick: Didaktische Anregungen**

Wie kann vor dem Hintergrund der Entwicklung zur Weltgesellschaft durch die Globalisierung und die damit verbundenen Lernherausforderungen angesichts der anthropologischen Erkenntnisse nun ein solches Lernen didaktisch umrissen werden?

Die Herausforderung im Umgang mit der Globalisierung liegt aus anthropologischer Perspektive darin, eine abstrakte Sozialerziehung zu praktizieren, die nicht-privilegiertes Lernen im Umgang mit Gesellschaft eröffnet.

Abstrakte Bildungsprozesse sind für Mathematik, für die Technik oder das Fremdsprachenlernen selbstverständlich. Für die Sozialerziehung ist das bisher noch weniger der Fall. Von daher wird eine Sozialerziehung notwendig, die auf der einen Seite an die Nahbereichsorientierung des Menschen anschließt, auf der anderen Seite aber auch deutlich über diese durch abstrakte Raumorientierung hinaus geht. Ansätze liegen dafür bereits vor (vgl. *Scheunpflug, A. / Schröck, N. 2002; Asbrand, B. 2000 und 2002*). Eine entsprechend abstrakte Sozialerziehung könnte den Anschluss des Individuums an die Entwicklung der Weltgesellschaft ermöglichen.

#### **5. Literatur**

- APPADURAI, A. (1990): Disjuncture and Difference in the Global Culture Economy. – In: M. Featherstone, *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London, 295-310.
- ASBRAND, B. (2000): *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht*. – IKO. Frankfurt a.M.

- ASBRAND, B. (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. – In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 3, 13-19.
- BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. – Suhrkamp. Frankfurt a.M.
- BARETT, L. / DUNBAR, R. / LYCETT, J. (2002): Human Evolutionary Psychology. – Princeton University Press. Princeton.
- BRUER, J.T. (2000): Der Mythos der ersten Jahre. Warum wir lebenslang lernen. – Beltz. Weinheim.
- CASTELLS, M. (2002): Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. 3 Bände. – Leske&Budrich. Opladen.
- COSMIDES, L. / TOOBY, J.E. (1992): Cognitive Adaption for Social Exchange. – In: J.H. Barkow / L. Cosmides./ J.E. Tooby (Hg.), The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture. Oxford University Press. New York/Oxford, 163-228.
- COSMIDES, L. / TOOBY, J.E. (1997): The modular nature of human intelligence. – In: A.B. Scheibel / J.W. Schopf (Hg.), The Origin and Evolution of Intelligence. Jones and Bartlett, Sudbury. Boston, 71-101.
- DEHAENE, S. (1999): Der Zahlensinn, oder Warum wir rechnen können. – Birkhäuser. Basel/Berlin.
- GIGERENZER, G. (2002): Das Einmaleins der Skepsis: Über den richtigen Umgang mit Zahlen und Risiken. – Berlin Verlag. Berlin.
- GIGERENZER, G. / GOLDSTEIN, D.G. (1996): Reasoning the fast and frugal way: models of bounded rationality. – In: Psychological Review 102, 650-669.
- GIGERENZER, G. / HUGG, K. (1992): Domain specific reasoning: social contracts, cheating and perspective change. – In: Cognition 43, 127-171.
- HIRSCHFELD, L.A. / GELMAN, S.A. (1994): Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture. – Cambridge University Press. Cambridge.
- LANG-WOJTASIK, G. (2003): Concepts of global learning – the German debate. – In: Development Education Journal 10.1, 25-27.
- LUHMANN, N. (1975): Die Weltgesellschaft. – In: N. Luhmann, Soziologische Aufklärung, Bd. 2. Opladen, 51-71.
- LUHMANN, N. (1986): Soziale Systeme. – Suhrkamp. Frankfurt a.M.
- PINKER, S. (1996): Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. – Kindler. München.
- PINKER, S. (1998): Wie das Denken im Kopf entsteht. – Kindler. München.

- RIZZOLATTI, G. / FADIGA, L. / FOGASSI, L. / GALLESE, V. (2002): From Mirror Neurons to imitation. Facts and speculations. – In: A.N. Meltzoff / W. Prinz (Hg.): *The Imitative Mind. Development, Evolution and Brain Bases*. Cambridge, 247-266.
- ROBERTSON, R. (1992): *Globalization: Social Theory and Global Culture*. – London.
- ROBERTSON, R. (1995): *Glocalization*. – In: M. Featherstone / S. Lash / R. Robertson (Hg.): *Global Modernities*. London.
- SCHEIBEL, A.B. / SCHOPF, J.W. (Hg. 1997): *The Origin and Evolution of Intelligence*. – Jones and Bartlett, Sudbury. Boston.
- SCHEUNPFLUG, A. (1996): *Globalization as a Challenge to Human Learning*. – In: *Education*, Volume 54, 7-16.
- SCHEUNPFLUG, A. (2003): *Globalisierung und Erziehungswissenschaft*. – In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., H. 2, 159-172.
- SCHEUNPFLUG, A. (2004): *Lernen als biologische Notwendigkeit*. – In: L. Duncker / A. Scheunpflug / K. Schultheis (Hg.), *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Kohlhammer. Stuttgart, 172-230.
- SCHEUNPFLUG, A. / SCHRÖCK, N. (2002): *Globales Lernen. – Brot für die Welt*. Stuttgart.
- SINGER, W. (2002): *Der Beobachter im Gehirn*. – Suhrkamp. Frankfurt a.M.
- STERN, E. / GRABNER, R. / SCHUMACHER, R. u.a. (Hg. 2005): *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven*. – Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- STICHWEH, R. (1995): *Zur Theorie der Weltgesellschaft*. – In: *Soziale Systeme*, 1.Jg., H. 1, 29-45.
- TOMASELLO, M. (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. – Suhrkamp. Frankfurt a.M.
- UNDP [United Nations Development Program] (1999): *Bericht über die menschliche Entwicklung: Globalisierung mit menschlichem Antlitz. Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. (Hg.) – Bonn*.
- VOLAND, E. (2006): *Lernen – die Grundlage der Pädagogik in evolutionärer Charakterisierung*. – In: *Zs. f. Erziehungswissenschaft*, 9.Jg., H.5, 103-116.
- WULF, C. (2002): *Globalisierung und kulturelle Vielfalt. Das Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion*. – In: C. Wulf / C. Merkel (Hg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Waxmann. Münster, 75-100.
- WYNN, K. (1992): *Addition and subtraction by human infants*. – In: *Nature*, 358, 749-750.

# ZOBODAT - [www.zobodat.at](http://www.zobodat.at)

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 2005

Band/Volume: [2005](#)

Autor(en)/Author(s): Scheunpflug Anette

Artikel/Article: [Lernen in der Globalisierung? Anmerkungen aus anthropologischer Perspektive 104-112](#)