Editorial

Die Thematik „Neue Medien“ rückt immer stärker ins Blickfeld pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Damit sind auch weitgehende Konsequenzen für den Zusammenhang von Neuen Medien und Globalem Lernen verbunden. Angesprochen sind verschiedene Herausforderungen, die als Chancen und Grenzen beschreibbar sind, denn es geht um Austausch- und Vernetzungsprozesse in der Weltgesellschaft jenseits grenzziehender Nationen.

Das Thema wird in der ZEP explizit zum zweiten Mal aufgegriffen. Ging es vor drei Jahren vor allem darum, grundlegende Verbindungen von Globalem Lernen und Neuen Medien darzustellen, so sollen mit dieser Ausgabe aktuelle Neuerungen in ihrer Konsequenz für Globales Lernen in den Blick genommen werden. Zudem soll eine vertiefende theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den hinter dem Thema liegenden Problemstellungen erfolgen und sollen weitere konkrete Projekte vorgestellt werden.

Christina Schachtner beschreibt den Zusammenhang transkultureller Prozesse und digitaler Medien in ihrer Bedeutung für virtuelle Informations- und Kommunikationsprozesse sowie damit verbundene neue Herausforderungen für Bildung.

Rudolf Kammerl thematisiert Chancen und Grenzen eines partizipativen Journalismus in der Welt des Web 2.0 und bettet dies in Fragen der Demokratieerziehung angesichts kommunikativer Rationalität sowie erhoffter Gerechtigkeit ein.

Alexander Wick, B. Alexander Dauner und Reinhard Mitschke verdeutlichen anhand eines derzeit in Erprobung befindlichen empirischen Projekts die mögliche Bedeutung Globalen Lernens in einem betriebswirtschaftlichen Wirkungsfeld.

Matthias Barth und Marco Rieckmann stellen in ihrem Beitrag die Bedeutung neuer Medien für Globales Lernen in virtuellen Hochschulseminaren zwischen Nord und Süd vor.

Nicole Flindt schließlich beschreibt das implizite Potenzial globaler Lernprozesse im Rahmen eines E-Learning-Projekts zu American Cultural Studies.

Wie gewohnt wird das Heft durch verschiedene Rubriken, Rezensionen und Informationen bereichert.

Neue Erkenntnisse beim Lesen und Diskutieren wünschen
Astrid Dinter und Gregor Lang-Wojtasik
Weingarten, Oktober 2009

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Allg. Erziehungswissenschaft I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

Technische Redaktion:
Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange/Alexandra Burger (Rezensionen, Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © Mikhail Tolstoy, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

32. Jahrgang, Heft 3, 2009
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

3'09

Themen

Christina Schachtner
4 Flows, Differenzen, Hybride, Zugehörigkeit

Rudolf Kammerl
9 Web 2.0. Neue Medien – neue Chancen für Partizipation und Demokratieerziehung?

Alexander Wick/B. Alexander Dauner/Reinhard Mitschke
14 Globales Lernen in medial vermittelten Arbeitsgruppen

Matthias Barth/Marco Rieckmann
19 Nachhaltigkeit virtuell lernen?

Nicole Flindt
25 Globales Lernen in internationalen virtuellen Hochschulseminaren

Kommentar
29 From Paris to Paradise?

VENRO
32 Veranstaltungsrückblick/Veranstaltungsankündigung/ Weltwärts-Rückkehrerkonzept

VIE
33 Neues aus der Kommission/Radio macht Schule/Von einer Kriegskultur zu einer Friedenskultur im Alpen-Adria-Raum/ Frauen stärken. Klima wandeln!

36 Rezensionen

38 Informationen

WAXMANN

Christina Schachtner

Flows, Differenzen, Hybride, Zugehörigkeit

Transkulturalität im Kontext Digitaler Medien und Bildung

Zusammenfassung:
Kultur kann angesichts des gesellschaftlichen Wandels nicht als „geschlossene Kugel" (Welsch 2001) vorgestellt werden. Konjunktur hat gegenwärtig der Begriff Transkulturalität, der auf Öffnung und Grenzüberschreitung verweist. Transkulturale Prozesse stehen in enger Verbindung mit der neuen Informations- und Kommunikationstechnologie, die sich als Motor und Verhaltensschauplatz solcher Prozesse zeigt. Im Kontext digitaler Medien tritt Transkulturalität in Gestalt von Flows, von Differenzen, als hybride Lebensform und als Frage nach Zugehörigkeit in Erscheinung, womit Schlüsselkonzepte benannt sind, was nicht ausschließt, dass noch weitere Begriffe zur Charakterisierung transkulturaler Prozesse nötig sein werden. Will Bildung Menschen auf die Fragen und Probleme der Gegenwartsgesellschaft vorbereiten, so ist eine Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselkonzepten erforderlich. Sie unterstützt das Verstehen der eigenen Lebenssituation und liefert Visionen für die Praxis von Bildung wie den „Umzug ins Offene" (Wulf 2006) oder das Prinzip der „kulturellen Melange" (Beck 2004), die anzeigen, auf welche Denk- und Handlungskompetenzen das moderne Subjekt angewiesen ist.

Abstract:
In the light of societal change, culture cannot be envisaged as a „closed sphere" (Welsch 2001). A popular term today is that of transculturality, which suggests notions of opening and of crossing borders. Transcultural processes are closely related to the new information and communication technology, which plays the role of a driver and a behavioural setting for such processes. In the context of the digital media, transculturality occurs in the form of flows, differences, as a hybrid form of life and as the question of membership, to name but the key concepts without excluding the necessity for further terms to describe transcultural processes. Education must address these key concepts if it is to prepare the individual for the questions and problems of modern society. It supplies assistance to the individual in his/her attempt to understand his/her own life situation and provides visions for educational practice as a „relocation into the open" (Wulf 2006) or the principle of „cultural melange" (Beck 2004), revealing the thought and action skills on which the modern individual is dependent.

Vorbemerkungen

In diesem Beitrag werden vier Begriffskonzepte vorgestellt und diskutiert, die eine zur Transkulturalität tendierende gesellschaftliche Entwicklung charakterisieren. Dabei wird die gesellschaftliche Entwicklung mit der technologischen Entwicklung in Form Digitaler Medien in Beziehung gesetzt. So kann gezeigt werden, wie die Technik in den sozialen Wandel eingreift: als Motor und als Verhaltensschauplatz des Transkulturalen. Das sich in den gesellschaftlichen Veränderungen abzeichnende Neue bedeutet eine Herausforderung für Bildungsprozesse.

Dieser Beitrag rekurriert auf einen Begriff von Bildung, der sich im Zeichen der Globalisierung als pädagogischer und als politischer Entwurf verstehen muss. Klafki machte folgenden Definitionsvorschlag: „Gegenwarts- und zukunftsorientierte Bildung muss heute als geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und der Zukunft verstanden werden, verbunden mit der Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und mit der Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken" (Klafki 1998, S. 239).

Die Diskussion der Begriffskonzepte Flows, Differenzen, Hybride, Zugehörigkeit stellt den Versuch dar, an der Genese des von Klafki geforderten geschichtlich situierten Bewusstseins mitzuwirken, ohne den Anspruch zu erheben, dass damit schon das zum Verstehen der Gegenwartsgesellschaft nötige Begriffsspektrum abgedeckt wäre. Der soziale, von technischen Neuerungen durchdrungene Wandel ist so neu und tiefgreifend, dass wir weitere Wörter brauchen werden, um den Wandel zu charakterisieren. Wörter entfalten ihre Wirkkraft in der Deutung von Wirklichkeit und in der alltäglichen Praxis. Darin begründet sich ihre Relevanz für Bildung, die Deutungs- und Handlungskompetenz fördern will.

Kultur und Transkulturalität

Die Analyse von Transkulturalität verlangt darüber hinaus, den Kulturbegriff zu explizieren, der dieser Analyse zugrunde liegt. Kultur kann als ein Konglomerat intersubjektiv hergestellter Sinnzusammenhänge verstanden werden, die sich aus Werten, sozialen Regeln, Lebensorientierungen, Deutungs- und Handlungsmustern zusammensetzen (vgl. Schütz/Luckmann 1975, S. 26). Sinnzusammenhänge objektivieren sich in Schrift, Lebensformen, Kunst- und Alltagsgegenständen. Digitale Medien und Technik gehören als Träger von Bedeutungen ebenfalls zur Kultur (Cassirer 1965), wenn man diesem symbolistischen Kulturbegriff folgt. Hengartner und Rolshoven (1998, S. 36) sprechen von einer „Kultürlichkeit der Technik".

Aktuelle Kulturdiskurse grenzen sich vom klassischen Kulturbegriff ab, demzufolge Kultur als ethnisch homogen angenommen wird. Die Vorstellung, Kultur sei eine „geschlossene

Kugel", ist im Zeitalter der Moderne obsolet geworden (Welsch 2001, S. 258). Selbst in neuen Wortschöpfungen, die dem kulturellen Wandel durch Begriffe wie Multikulturalität und Interkulturalität Rechnung zu tragen versuchen, schwingt die Vorstellung von Einzelkulturen mit, die als homogen und voneinander getrennt angenommen werden (ebd., S. 260). Kulturen, die als geschlossene Kugel aufgefasst werden, können sich letztlich nicht verstehen und müssen einander bekämpfen. Diesem klassischen Kulturverständnis setzt Welsch den Begriff der Transkulturalität entgegen, der für ihn einen Prozess charakterisiert, in dem sich heutige Kulturen wechselseitig durchdringen (ebd., S. 263).

Das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem, dem Wir und dem Anderen, wird im aktuellen Kulturdiskurs kontrovers diskutiert. Während Welsch von kulturellen Mischungen als Folge transkulturaler Tendenzen auszugehen scheint, in denen sich Differenzen verwischen, bestehen beispielsweise Beck (2004) und Waldenfels (2006) auf kulturellen Differenzen innerhalb dieser Mischungen. In der anschließenden Diskussion der Schlüsselkonzepte im Kontext von Transkulturalität und Digitalen Medien wird sich das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem als durchgängiges Thema zeigen, das eine zentrale Herausforderung für die Alltagshandelnden darstellt.

Zeitsignaturen transkulturaler Wirklichkeiten

Flows

Der Begriff ‚Flows' wird auf Dinge und Phänomene bezogen, die nicht an ihrem Platz bleiben (vgl. Hannerz 1997, S. 4). Die Kulturanthropologen Hannerz und Appadurai haben diesen Begriff populär gemacht, mit dem sie die Ströme zu charakterisieren versuchen, die die Gegenwartsgesellschaften durchkreuzen. Zu beobachten seien Kapitalströme, Migrantinnen- und Migrantenströme, Rohstoffströme, Warenströme, Informationsströme, Bilderströme, Kommunikationsströme. Auch in früheren Jahrhunderten gab es grenzüberschreitende Ströme z.B. in Gestalt von Auswanderungen oder Handelswegen. Verändert haben sich die Gleichzeitigkeit, die Intensität, die Beschleunigung und die globale Wahrnehmbarkeit dieser Ströme.

Die Möglichkeit zur Entstehung heutiger Flows ist eng an die Entwicklung Digitaler Medien geknüpft. Die Struktur Digitaler Medien lässt sich, kontrastierend zu einem konzentrischen Modell, als Netzwerk beschreiben, das durch Verbindungslinien gekennzeichnet ist. Dadurch werden Kreuzungsstellen und Interdependenzen zwischen Regionen und Kontinenten in bislang nicht gekannter Intenisität gefördert (Waldenfels 1985, S. 207). Digitale Netzwerke verkörpern eine Architektur des Übergangs. ‚Where do you want to go today?', zitiert der Internetforscher Steven Jones einen Werbeslogan von Microsoft, der die Bewegungschancen für die Netzakteurinnen und Netzakteure, die die Digitalen Medien eröffnen, in einer Frage zusammenfasst (Jones 1998, S. 1).

Das Internet ist nicht nur ein technologisches Projekt. Stärker als zementierte Straßen es bisher vermochten, trägt es zur sozialen, politischen, ökonomischen, kulturellen Verflechtung der Welt bei (ebd., S. 3). Mit den Bilder-, Text- und Informationsströmen, die via Bildschirm in die Büros, Wohn- und Kinderzimmer fließen, werden Werte, Lebensstile und Strategien transportiert. Sie unterwandern die national gedachten Landkarten und wirken als neue Identitäts- und Verhaltensangebote (Hess/Lenz 2001, S. 19). Die Digitalen Medien beschränken sich ad hoc betrachtet auf den Transport von Zeichen und Symbolen. Doch die Rezeption dieser Symbolwelt kann handlungsrelevant werden, wenn sie bessere Lösungen oder gar ein besseres Leben verspricht, was zu einem Motiv für Migration werden kann (Appadurai 2009). Nach Hannerz ist nicht davon auszugehen, dass sich *cultural flows* umstandslos in andere Kulturen hinein fortsetzen. Die Kreuzungsstellen der Flows markieren kulturelle Grenzen oder boundaries, wie Hannerz sagt (Hannerz 1997, S. 9). Boundaries beschreiben keine strikten Grenzen, sondern Grenzzonen, in denen es Verschwommenheit, Ambiguität und Ungewissheit gibt, wo eins ins andere übergehen kann (ebd.). Sie stehen für kulturelle Spielräume, in denen man Ansichten, Werte und Lebensstile neu kombinieren kann, wo etwas entsteht, das weder der Eigenkultur noch der Fremdkultur zugerechnet werden kann, sondern ein Dazwischen bildet.

Differenzen

Homogenität ist als Beschreibungsmerkmal einzelner Kulturen laut Welsch unbrauchbar geworden. Aber gewinnt es nicht eine neue Bedeutung zur Charakterisierung der entstehenden Kulturmixe (Wulf/Merkel 2002, S. 14)? Zeigt sich nicht eine weltweite Vereinheitlichung des Denkens, der Sprache, des Geschmacks etwa im Krisenmanagement von nationalen Regierungen, in der Organisation von Bildung, in der Mode, der Architektur und in den Verhaltensstandards im virtuellen Raum? Tendenzen zur Standardisierung sind teils pragmatisch begründet, etwa im Interesse eines koordinierten Vorgehens bei der Lösung von globalen Krisen, teils dienen sie der Erreichung konsensueller Ziele wie der Erhöhung der Bildungsmobilität. Standardisierung kann aber auch eine Folge politischer oder ökonomischer Macht sein, die sich z.B. in einer Vereinheitlichung von Produktkriterien und einem Exportstop für regionale Produkte ausdrückt, die den auf europäischer oder internationaler Ebene festgelegten Standards nicht genügen. Ein alltägliches Beispiel hierfür ist ein reduziertes Angebot an Obstsorten in Geschäften des täglichen Bedarfs und eine Angleichung der Früchte in Form, Größe und Aussehen.

Andererseits verstärken sich im Zuge der weltweiten Verflechtungen soziale, kulturelle und politische Differenzen etwa in Städten mit hohem Migrantinnen- und Migrantenanteil. Sassen zufolge konzentriert sich eine Vielfalt unterschiedlicher Kulturen und Identitäten in den *global cities* (Sassen 1997, S. 266). Dasselbe gilt für die virtuellen Orte im Internet, das durch seinen grenzüberschreitenden Charakter mehr als jedes bisherige Kommunikationsmedium das Zusammentreffen von Menschen verschiedener kultureller, sozialer, geografischer Herkunft fördert wie kein anderes Medium zuvor.

Differenz ist zu einem existentiellen Thema im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs geworden. „Wer wäre ich und was wäre mir zu Eigen, wenn sich meine Eigenheit nicht von anderem absetzen würde?" (Waldenfels 2006, S. 117). Er ergänzt jedoch, dass das Fremde uns nie völlig fremd sein darf, wenn wir es überhaupt als Fremdes erkennen sollen. Eine Fremdsprache wäre für uns nicht als solche vernehmbar, wenn wir nicht einen Begriff von Sprache hätten (ebd.). Das Individuum repräsentiert demnach beides: Differenz und Mischung. Wulf formuliert die notwendige Verbindung zwischen dem Eigenen und dem Fremden normativ. Er plädiert dafür, den Partikularismus verschiedener Kulturen zu „akzeptieren" und ihn zur Entfaltung

kommen zu lassen, weil sich aus seiner Sicht erst auf der Basis der Differenz der Kulturen transkulturale Gemeinsamkeiten entdecken lassen (Wulf 2006, S. 40). Beispiele für entwickelte Gemeinsamkeiten über Kulturgrenzen hinweg sind die gleichen Problem- und Bewusstseinslagen in verschiedenen Kulturen, die sich in der Menschenrechtsdiskussion, in der feministischen Bewegung oder im ökologischen Bewusstsein zeigen (Welsch 2001, S. 265).

Ein von mir zusammen mit dem amerikanischen Historiker Gary Scudder moderiertes amerikanisch-österreichisches Online-Projekt im Rahmen universitärer Ausbildung (vgl. Schachtner i.E., S. 6ff) stellte einen Versuch dar, den Verhaltensschauplatz Internet für die Bewusstmachung von Differenzen und zugleich für die Herstellung von common ground zu nutzen. In einer dieser Diskussionen, die im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben wird, zeichnet sich eine diskursive Bewegung von der Differenz hin zu Gemeinsamkeit ab. Die Diskussion wurde mit folgender Frage der amerikanischen Studierenden an ihre österreichischen Gesprächspartner/-innen eingeleitet: „How do Austrians see their place in the world?" Die Angesprochenen antworteten, dass Österreich außenpolitisch keine Rolle spielt und verwiesen stattdessen auf innenpolitische Erfolge wie das österreichische Gesundheits- und Bildungssystem sowie auf kulturelle Highlights in Gestalt berühmter Dichter und Musiker. Die amerikanischen Studierenden bestanden zunächst auf der von ihnen eingebrachten außenpolitischen Perspektive, möglicherweise, weil diese für sie selbst vor dem Hintergrund, dass die USA um ihre weltpolitische Führungsrolle ringen, die zentrale Perspektive ist. Die österreichischen Studierenden wiederum setzten sich von dieser Perspektive ab, was in der kollektiv angeeigneten Neutralität, die im österreichischen Staatsvertrag festgeschrieben ist und auf die die Studierenden wiederholt verwiesen, begründet sein könnte. Doch dann kamen die amerikanischen Gesprächspartner auf die österreichischen zu; sie griffen das Thema Innenpolitik auf, jedoch nicht die von den österreichischen Teilnehmenden favorisierte Erfolgskonnotation. Sie fragten vielmehr nach den innenpolitischen Problemen und formulierten solche Probleme wie Armut und Bildungsungleichheit als typisch für das eigene Land, was es möglicherweise dem Gegenüber erleichtern sollte, diese Perspektive zu übernehmen. Hiermit war der Grundstein gelegt für einen transkulturalen Dialog, weil die Diskussion des angebotenen Themas eine Wertediskussion nahe legt, in der Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten entdeckt, und vielleicht sogar neue Orientierungen entwickelt werden können.

Das Internet kann zwar keine Face-to-face-Diskussionen ersetzen, die einen umfassenderen Austausch erlauben, der auch Körper und Sinne als Kommunikationsmedien einbezieht. Die Stärke von Online-Diskussionen besteht vielmehr darin, dass sich interkulturelle Meetings im virtuellen Raum relativ einfach arrangieren lassen. Die digitale Technik eignet sich folglich dazu, transkulturale Dialoge zu initiieren und voranzutreiben.

Hybride

Lebensformen enden heute nicht mehr an den Grenzen von Einzelkulturen, sie reichen vielmehr in andere Kulturen hinein (Welsch 2001, S. 264). Manager/-innen oder Wissenschaftler/-innen, die international vernetzt sind, entwickeln eine Identität, die nicht nur italienisch, deutsch oder österreichisch geprägt ist; sie wird vielmehr durch verschiedene kulturelle Kontexte inspiriert (ebd.). Migrantinnen und Migranten organisieren häufig ihre sozialen und ökonomischen Bezüge über nationale Grenzen hinweg und leben oft an verschiedenen Orten gleichzeitig (vgl. Hess/Lenz 2001, S. 23; Appadurai 2009). Sie konstituieren einen „transnationalen Raum", in dem Menschen und mit ihnen durch deren leibhaftige oder mediale Mobilität auch Informationen, Bedeutungen, Lebensmuster, Gegenstände zirkulieren (ebd.). Ein Leben in Eindeutigkeit und klaren Entweder-oder-Bezügen beschreibt die Lebensrealität von immer weniger Menschen (ebd.). Hybridität lautet eine der neuen Zauberformeln, die die vielfältigen Durchkreuzungs- und Durchmischungsprozesse der Gegenwart kennzeichnet (ebd., S. 11). Für jede einzelne Kultur sind alle anderen Kulturen zu Binnengehalten geworden; die Hybridität durchzieht die Populärkultur ebenso wie die Hochkultur (Welsch 2001, S. 265). Doch ist die Tendenz zur Hybridisierung nicht neu. Welsch verweist auf die Anleihen der Kunst des 20. Jahrhunderts aus anderen Kulturen: Picasso integrierte die Ästhetik afrikanischer Plastiken in seine Bilder, Gauguins Kunst war von Tahiti beeinflusst (ebd.). Auch andere Formen der Hybridisierung tauchen bereits in früheren geschichtlichen Epochen auf; etwa die Mischung aus Mensch und Tier in antiken Plastiken und Fresken oder die Mischung aus Mensch und Maschine in der chinesischen, arabischen und griechischen Automatenkultur, die in den Androiden des 18. Jahrhunderts eine Neuauflage erfuhr (Schachtner 2003, S. 159f.).

Hybride sind keine Neuerscheinungen auf der Bühne der Moderne/Postmoderne. Neu jedoch ist ihre Kontextualisierung. Traten sie in früheren Jahrhunderten in außergewöhnlichen, dem Alltag enthobenen Situationen auf, in der Kunst oder bei Festen und Feierlichkeiten, so gehören sie heute zum Alltag. „Wir alle sind kulturelle Mischlinge", schreibt Welsch (2001, S. 268).

Ein illustrierendes Beispiel für diese These schildert die Ethnologin Harmsen (1999, S. 59ff.). Sie beschäftigt sich mit den Modegewohnheiten kongolesischer Jugendlicher. Die Konstruktion des Selbst hänge in der kongolesischen Kultur, so zitiert Harmsen eine Untersuchung von Friedman aus den 1980er Jahren, entscheidend mit der Aneignung externer Lebenskraft zusammen. Dies geschah traditionell dadurch, dass ranghohe Personen diese Lebenskraft zu rangniedrigeren Personen weiterleiteten in Form des Brautpreises, bei dem Prestigegüter von den Clan-Ältesten zu jüngeren Clan-Mitgliedern transferiert wurden. Mit dem Zusammenbruch traditioneller politischer Strukturen wurde dieser Fluss von Lebenskraft unterbrochen. Friedman beobachtete in den 1980er Jahren einen intensivierten Konsum westlicher Markenkleidung bei Jugendlichen. Er fand heraus, dass diese Kleidung mit dem hohen Status der Weißen assoziiert wurde und das Tragen dieser Kleidung für die Jugendlichen bedeutete, sich die Lebenskraft der Weißen anzueignen. Im Tragen westlicher Kleidung vermischte sich westlicher Modestil mit den kongolesischen Vorstellungen über die Konstitution des Selbst. Die Tradition hatte sich gewandelt, aber in diesem Wandel schwang sie weiter mit; es entstand eine hybride Konstellation.

Zugehörigkeit

Migration, mobile Lebensformen und Hybridität werfen die Frage nach soziokultureller Zugehörigkeit auf. Zugehörigkeit hat mit Heimat zu tun. Was aber ist die Heimat des modernen Menschen? Ist es das Land, dessen Staatsbürgerin oder Staatsbürger sie oder er ist? Angesichts transkulturaler Lebensformen lässt sich in

Frage stellen, ob das Konzept des ‚Staatsbürgers' heute noch Zugehörigkeit begründen könne (Benhabib 2008, S. 13). Die Beibehaltung des Konzepts würde bedeuten, dass Migrantinnen und Migranten dauerhaft den Ausländerstatus hätten. Das aber wäre nach Benhabib mit einem freiheitlich-demokratischen Gemeinschaftsverständnis nicht vereinbar (ebd., S. 15). Benhabib verweist darauf, dass neue Formen von Zugehörigkeit entstehen, die die existierenden Staatsgrenzen überschreiten und die er als sub- und supranationale Räume bezeichnet (ebd., S. 14).

An der Genese solcher Räume haben die Digitalen Medien einen zunehmenden Anteil. Das Internet ist ein Medium, das aufgrund seiner Struktur dazu tendiert, Gemeinschaften zu inszenieren (vgl. Jörissen 2002, S. 329). Es repräsentiert eine Netzwerkstruktur, die wie bisher kein anderes Medium dazu beiträgt, Menschen über nationale Grenzen hinweg miteinander zu verbinden. Die Zahl derer, die Zugang zum Internet haben, steigt kontinuierlich. In Deutschland nutzen laut der letzten ARD/ZDF-Onlinestudie 2008 42,7 Millionen (= 65,8%) Menschen ab 14 Jahren das Internet (v. Eimeren/Frees 2008, S. 333). Die nachkommende Generation ist besonders stark vertreten; 97,2% der 14- bis 19-Jährigen sind online.

Diskussionsforen, Chats, Online-Universen und digitale Spielwelten sind zu beliebten Treffpunkten unabhängig von Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft geworden. Was die Netzakteure und -akteurinnen in den Online-Communities zusammenführt, sind geteilte Interessen, aber auch Probleme, die mit gleich oder ähnlich Betroffenen z.B. in Selbsthilfeforen bearbeitet werden. Die wiederholten Begegnungen im Netz und die Wiederkehr der Themen und Fragen in diesen Begegnungen schaffen Verbindungen, aus denen Verbundenheit erwächst, wie in einer Untersuchung über digitale Mädchen- und Frauennetze deutlich wurde (Schachtner 2005, S. 214). Die Mitglieder der Online-Community Lizzynet bezeichnen sich beispielsweise als Lizzies, womit sie ihre Zugehörigkeit zu dieser Community signalisierten. Eines der Mädchen hielt dieses Gefühl von Zugehörigkeit in dem hier abgedruckten Bild (Abb. 1) fest.

Die Zahl der Online-Communities wächst weltweit täglich; sie sind zu einem relevanten Faktor bei der Entstehung neuer Gemeinschaften und Zugehörigkeiten geworden und bilden so etwas wie Heimat (Appadurai 2009). Wie kann man die lockeren, durch nichts abgesicherten Gemeinschaften als Heimat bezeichnen? Eine Antwort auf diese Frage gibt der Heimatbegriff von Waldenfels. Heimat ist nach Waldenfels nicht an Sesshaftigkeit gebunden und sie ist nicht nur dort, wo man herkommt, sondern auch dort, wo man sich bewegt und umtut (Waldenfels 1985, S. 207). Heimat ist nicht bloß etwas, das vorgefunden wird, sondern was erworben und gestaltet wird; was dort entsteht, wo ich mich emotional verankere (ebd., S. 200). Die Menschen der Gegenwartsgesellschaft sind dabei, zusätzlich zu den vertrauten Orten jenseits des Bildschirms im virtuellen Raum Orte der Vertrautheit zu errichten und sich an diese Orte emotional zu binden. Vielleicht erleben wir gerade die Vorgeschichte zu neuen Formen von Heimat, in denen es möglicherweise zu neuartigen Verbindungen zwischen Zugehörigkeiten online und offline kommt. Wir haben immer noch Heimat vor uns (ebd.).

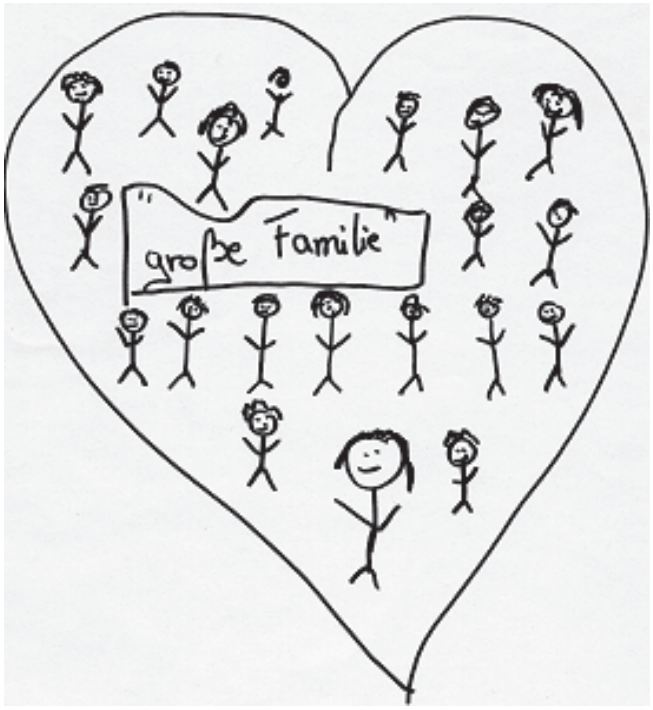

Abb. 1: Neue Formen der Zugehörigkeit im Cyberspace (Quelle: http://wwwu.uni-klu.ac.at/cschacht/html/body_e-network.html; Studie E-Network)

Transkulturalität und Bildung: Visionen und Perspektiven

Die diskutierten Begriffskonzepte erden den gesellschaftlichen Wandel (vgl. Hannerz 1997, S. 15), zeigen dessen Relevanz für den Alltag der Individuen auf, und machen deutlich, worauf Sozialisations- und Bildungsprozesse vorbereiten müssen. Die Herausforderungen transkulturaler Entwicklungen bestehen zusammengefasst darin, dass das Verhältnis zwischen Differenz und Gemeinsamkeit als Thema der Auseinandersetzung in den Vordergrund rückt. Es muss gelernt werden, kulturelle Mischungen nicht nur zu ertragen, sondern mitzugestalten. Denn Zugehörigkeiten sind immer weniger gegeben, sondern ein Resultat von Reflexion, Entscheidung und Handeln.

Eine mögliche bildungstheoretische Antwort auf diese Diagnose ist die Stimulierung und Förderung einer kosmopolitischen Perspektive, wie sie Beck ins Gespräch gebracht hat. Ein dieser Perspektive geschuldeter Blick ist laut Beck ein historisch wacher, reflexiver Blick, ein dialogischer Blick für Ambivalenzen im Milieu verschwimmender Unterscheidungen und kultureller Widersprüche (Beck 2004, S. 13). Er unterstützt darin, das von Flows und hybriden Erfahrungen durchzogene Leben nicht als zerrissenes Leben wahrzunehmen, sondern die Möglichkeiten zu sehen, dieses in kultureller Melange zu gestalten (ebd., S. 14). Unter kultureller Melange ist ein wechselseitiges Durchdringen und Durchmischen von Elementen lokaler, religiöser, ethnischer Kulturen zu verstehen. Das Melange-Prinzip verweist auf das Dritte, das in der strikten Unterscheidung von Eigenem und Fremdem verborgen bleibt. Gleichwohl ist die kosmopolitische Perspektive im Beck'schen Verständnis eine für Differenzen sensible Perspektive, die von einer universalistischen Perspektive abgrenzt, die nicht die Andersheit des Anderen betont, sondern den Anderen als gleich respektiert (ebd., S. 76ff.; Schachtner i.E.).

Der für Differenzen aufmerksame Blick kann nicht nur empathisch und akzeptierend sein, er löst potenziell auch Zorn,

und Ablehnung aus. Beck vertritt ein Verständnis von Kosmopolitismus, das Aggressionen nicht tabuisiert. Aggressionen können entstehen, wenn Differenzen verunsichern, weil sie eigene Überzeugungen in Frage stellen oder wenn sie im Widerspruch zu gesellschaftlichen Konsensen stehen, z.B. zum Konsens über die Menschenrechte. Es geht im kosmopolitischen Dialog nicht nur um Verstehen, sondern um die wechselseitigen Antworten, die auch Widerspruch enthalten dürfen. Wohin die wechselseitigen Antworten führen, ist ungewiss. Wulf (2006, S. 142) plädiert für einen „Umzug ins Offene", den er im Interesse kultureller Vielfalt für unvermeidlich hält und der allein dem Menschen möglich sei. Weltoffenheit sei eine in der physiologischen Ausstattung des Menschen liegende Möglichkeit insofern, als der Mensch im Unterschied zu Tieren nicht so in eine Umwelt eingebunden ist, dass er ihr nicht entkommen könnte (ebd., S. 135).

Die Digitalen Medien können aufgrund ihrer grenzüberschreitenden Netzstruktur diesen Umzug ins Offene fördern. Dieser digital gestützte Umzug ist zwar nicht ohne Risiken, er birgt aber Chancen im Sinne des Kosmopolitismus, die ich anhand des digitalen Netzwerks ‚Mideast Youth' aufzeigen möchte, mit dem ich zugleich diesen Beitrag abschließe.

Mideast Youth ist nicht in einer Bildungsinstitution, aber aus einer Bildungsinstitution heraus entstanden. Es wurde von einer politisch engagierten Studentin aus dem Königreich Bahrain gegründet. Dieses multimediale Netzwerk bietet Diskussionsforen, Bildgalerien, Filme und Mitmachprojekte, z.B. eine Kampagne zur Freilassung des ägyptischen Bloggers Abdelkareem, der wegen seiner regierungskritischen Blogs im Gefängnis sitzt.

Das Selbstverständnis des Netzwerks zeigt seinen intendierten transkulturalen Charakter. Die Anerkennung von Differenz wird bereits im Anspruch des Netzwerks deutlich gemacht, „to inspire and provide young people with the freedom and opportunity of expression, and promote a fierce but respectful dialogue among the highly diverse youth of all sects, socioeconomic backgrounds, and political and religious beliefs in the Middle East. We use this freedom to create social change and to prove that the collaboration necessary for stability is possible." (http://www.mideastyouth.com 10.09.2009). Aus dieser Anerkennung von Differenz könne im Zuge der digital gestützten Kommunikation Gemeinsamkeit erwachsen, wie der folgende Auszug verdeutlicht: „We have shown that Israelis and Arabs can communicate respectfully with one another, that Muslims can fight for the rights of secularists and Bahai's, that Jews can work for the rights of Palestinians and Muslims, and that we can all agree to respectfully disagree". Dank des durch die Digitalen Medien in Gang gesetzten Informations- und Kommunikationsstroms können die in einem arabischen Kontext entstandenen kosmopolitischen Ideen überspringen auf andere Teile der Welt und es kann daraus Auseinandersetzung, Reflexion und neues Denken entstehen, wie das Mideast Youth-Forum zum Thema „Which countries hold the best democracies?" zeigt, in dem Netzakteurinnen und Netzakteure aus arabischen Ländern, Europa und den USA ihre Erfahrungen, Werte und Meinungen zur Diskussion stellen.

Kosmopolitismus, kulturelle Melange, Weltoffenheit stehen für Visionen, die auf die Herausforderungen des Transkulturalen antworten und die Implikationen für erforderliche Denk- und Handlungskompetenzen enthalten. Das soziale Netzwerk Mideast Youth sollte exemplarisch illustrieren, wie solche Visionen in ein Projekt übersetzt werden können, das sich als transkulturales Lernfeld erweist. Digitale Medien eignen sich wie kein anderes Medium als transkulturale Bühne, weil sie keine geografischen Grenzen kennen und weil Kinder und Jugendliche sie längst zu ihren Bühnen gemacht haben, auf denen sie sich selbstverständlich und zumindest auf der medientechnischen Ebene kompetent bewegen. Das heißt nicht, dass die tradierten Bildungsinstanzen überflüssig geworden wären. Zur Medienkompetenz gehören auch Gestaltungs- , Reflexions- und Kritikfähigkeit, klassische Aufgaben von Bildungsprozessen also, die freilich unter den Bedingungen einer virtuellen Welt zu lösen sind.

Literatur

Appadurai, A. (2009): Translocation_ new media/art: „Modernity at Large". Interview with Arjun Appadurai by Anettte Baldauf and Christian Hoeller. http://www.appadurai.com/interview _baldauf.htm; Stand: 02.05.2009.

Beck, U. (2004): Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt a.M.

Benhabib, S. (2008): Die Rechte der Anderen, Ausländer, Migranten, Bürger. Frankfurt a.M.

Cassirer, E. (1965): Wesen des Symbolbegriffs. Darmstadt.

Hannerz, U. (1997): Flows, Boundaries and Hybrids: Keywords in transnational Anthropology. In: Mana, Bd. 3, Rio de Janeiro, S. 7–39.

Harmsen, A. (1999): Globalisierung und lokale Kultur, Eine ethnologische Betrachtung. Bd. 38. Hamburg/London.

Hengartner, Th./Rolshoven, J. (Hg.) (1998): Technik-Kultur, Formen der Veralltäglichung von Technik – Technisches als Alltag. Zürich, S. 17–49.

Hess, S./Lenz, R. (2001): Kulturelle Globalisierung und Geschlecht – ein Buchprojekt. In: Hess, S./Lenz, R. (Hg.): Geschlecht und Globalisierung, Ein kulturwissenschaftlicher Streifzug durch transnationale Räume. Königstein, S. 10–33.

Jörissen, B. (2002): Virtually different – interkulturelle Erfahrungsräume im Internet. In: Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.), Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Münster, S. 308–338.

Jones, S. (Hg.) (1998): Cybersociety 2.0 Revisiting Computer-Mediated Communication and Community. London/New Dehli.

Klafki, W. (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schulen – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In: Gogolin, J./Krüger-Potratz, M./ Meyer, M. M. (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen, S. 235–249.

Sassen, S. (1997): Metropolen des Weltmarkts, Die neue Rolle der Global Cities. Frankfurt a.M.

Schachtner, C. (2003): Mensch und Maschine. Nachdenken über ein ambivalentes Verhältnis. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie (2003), S. 157–169.

Schachtner, C. (2005): Virtuelle Mädchen- und Frauennetze als Kommunikationsräume. In: Schachtner, C./Winker, G. (Hg.): Virtuelle Räume – neue Öffentlichkeiten. Frankfurt a. M., S. 167–218.

Schachtner, C. (i.E.): Digitale Medien und Transkulturalität. In: Grell, P./Marotzki W./Schelhowe, H. (Hg.): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden.

Schütz, A./Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Darmstadt.

von Eimeren, B./Frees, B. (2008): Internetverbreitung: Größter Zuwachs bei Silver-Surfern, Ergebnisse der ARD-ZDF-Online-Studie 2008. In: Media Perspektiven. H. 7, S. 330–344.

Waldenfels, B. (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.

Waldenfels, B. (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.

Welsch, W. (2001): Auf dem Weg zur transkulturellen Gesellschaft. In: Paragrana 10, H. 2, S. 254–284.

Wulf, C. (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt, Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld.

Wulf, C./Merkel, C. (2002): Einleitung: Die globale Herausforderung der Erziehung. In: Wolf, Ch./Merkel Ch. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Münster, S. 11–30.

Dr. Christina Schachtner

ist Professorin für Medienwissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft, Arbeitsbereich Neue Medien – Technik – Kultur. Forschungsschwerpunkte: Kommunikation und Identität im virtuellen Raum, Digitale Medien und Transkulturalität, Wissensraum Internet.

Rudolf Kammerl

Web 2.0. Neue Medien – neue Chancen für Partizipation und Demokratieerziehung?

Zusammenfassung:
Welche Chancen bieten Phänomene des partizipativen Journalismus im Web 2.0 für die Entwicklung kommunikativer Rationalität im medialen Diskurs? Unter Berücksichtigung der Theorie der digitalen Kluft werden Möglichkeiten und Grenzen für Demokratieerziehung erörtert.

Abstract:
Could Grassroots Journalism become a mass phenomenon with Web 2.0? According to the Digital Gap theory this article outlines challenges of public communication and indicates possibilities of democratic education.

Web 2.0 als basisdemokratischer Traum?

Was ist Web 2.0? Blogs Feeds, Podcasts, Twitter, Wikis, Youtube

Dass das Schlagwort „Web 2.0" so hohe Aufmerksamkeit erhält, liegt weniger daran, dass es einen eindeutig definierbaren, völlig neuartigen Sachverhalt beschreibt, sondern lässt sich vielmehr dadurch erklären, dass es ein Versprechen auf ein neues, besseres Web enthält. Ein Blick auf die Begriffsgeschichte zeigt, dass mit dem Wort von Anfang an eigentlich Äpfel und Birnen zusammengeworfen wurden. O'Reilly, dem die Urheberschaft zu dem Ausdruck Web 2.0 zugeschrieben wurde, verknüpfte aus sieben unterschiedlichen Bereichen[1] ganz unterschiedliche Aspekte zu einem angeblich irgendwie zusammenhängenden Sachverhalt. In dieser Begriffswolke „Tag Cloud" tauchen neben bestimmten technischen Standards[2] dann auch jene Schlagworte auf, die das Web 2.0 für viele Anwendungen als Mitmachweb assoziieren lassen. Web 2.0-Anwendungen bieten User-generated-Content an, Inhalte (Texte, Fotos, Videos, Audiomaterial) also, die von anderen Internetnutzern ins Netz gestellt werden. Diese Inhalte werden in der Regel durch Folksonomy, also die Verschlagwortung von Inhalten, durch die Nutzer sortiert. Der Nutzen dieser Anwendungen besticht durch die sogenannte „Intelligenz der Vielen". Die im deutschsprachigen Raum wohl bekanntesten Anwendungen sind die Online-Enzyklopädie Wikipedia, das Videoclipportal Youtube aber auch die Online-Community StudiVZ, das Facebook nachempfunden wurde. Bei diesen Anwendungen ist die ursprüngliche Trennung zwischen Anbietern von redaktionell betreuten Inhalten und ihren Rezipienten aufgehoben. Die Internetnutzer sind angehalten, selbst den Nutzwert des Internetangebots durch eigene Inhalte zu erhöhen. Neben klassischen journalistischen Inhalten, stehen hier auch persönliche Informationen, z.B. autobiografische Blogeinträge[3] oder ein persönliches Profil. Die ursprüngliche Trennung zwischen Konsument und Editor ist also prinzipiell aufgehoben, auch wenn sich nur ein Bruchteil der Nutzer von Web 2.0-Anwendungen tatsächlich aktiv als Autor in Wikipedia oder Youtube beteiligt. Sowohl im Kontext solcher inhaltlicher Angebote, aber noch stärker im Kontext von Webanwendungen, die das primäre Ziel verfolgen, Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit zwischen den Benutzern zu fördern (Social Software), können sich durch das Web neue Kommunikationsgemeinschaften gründen. Angebote wie StudiVZ, Xing, Twitter bieten neben dem Austausch zu Freizeitthemen auch Anlaufstellen für den Austausch beruflicher Interessen. Dabei kann sich ein Gefühl von Zusammengehörigkeit bilden. Die Nutzer fühlen sich einer ‚Community' zugehörig.

Eine Vielzahl der Web 2.0-Anwendungen erreicht ihre Funktionalität aber stärker aus ungeplanten Synergien von Massenaktivitäten anstatt durch gezielte Kooperation von Communities. So setzt der Nutzen des Social Bookmarking oder das Tagging keine direkte Kommunikation zwischen denjenigen voraus, die sich hier aktiv einbringen. Erfolgreiche Web 2.0-Anwendungen stehen also nicht notwendig für große, sozial verbundene Gruppierungen. Vielmehr beinhalten auch sie Konstellationen, in denen zwischen den Nutzern keine oder bestenfalls eine geringe Verbindlichkeit besteht; bei hoher Heterogenität der Zielsetzungen.

Partizipativer Journalismus/Citizen Journalismus

Politische Partizipation 2.0

Bei der Abwägung des demokratischen bzw. partizipativen Potenzials der Web 2.0-Anwendungen wird insbesondere auf neue Formen partizipativen Journalismus fokussiert. Es gibt immer wieder Hinweise, dass es unabhängigen Internetkanälen offenbar zunehmend gelingt, sich neben den etablierten Nachrichtenagenturen als schnelle Lieferanten von aktuellen und unabhängigen Informationen aus aller Welt Aufmerksamkeit zu verschaffen. So waren bei dem Terrorangriff auf die indische Stadt Mumbai im November 2008, aber auch beim Amoklauf in Winnenden im März 2009 eine Reihe von aktuellen Meldungen zunächst über den Internetdienst Twitter zu lesen, bevor sie über die großen Agenturen veröffentlicht wurden. Hinter Twitter stehen keine Redakteure, sondern ganz normale Internetnutzer, die sich über diesen Kanal mittels Kurznachrichten über alle möglichen Dinge des Lebens austauschen.

In diesem Zusammenhang ist von Grassroots Journalism/Citizen Journalismus/Partizipativer Journalismus die Rede.

Denn Bürger/-innen spielen eine aktive Rolle im Prozess der Recherche, des Berichtens, des Analysierens sowie des Verbreitens von Nachrichten und Informationen (vgl. Bowman/Willis 2003). Mit dieser Partizipation soll die Bereitstellung von unabhängigen und relevanten Informationen erreicht werden, die eine Demokratie benötigt (vgl. Gillmor 2004). Da im Kontext von Meinungsbildungsprozessen Kommunikation in Demokratien zu großen Teilen öffentlich und mittels Medien stattfindet, berührt dieser Tätigkeitsbereich einen Schlüsselbereich im System funktionierender Demokratie. Wenn Pressefreiheit nicht als Privileg für Medienkonzerne verstanden werden soll, bedarf es Bemühungen, eine breitere Beteiligung zu erreichen. Die Vorstellung, dass das Brecht'sche Radiotheorem in der Ausbreitung und Weiterentwicklung seine Realisierung erfährt, sorgt dabei für großes Interesse in Kommunikations- und Gesellschaftwissenschaften. Führt das Web 2.0 also zur politischen Partizipation 2.0? Die neuen Chancen für politisch bzw. gesellschaftlich Aktive scheinen offensichtlich. Die technischen Möglichkeiten müssen aber erst in den Griff bekommen werden und dann vor allem mit Praktiken politischen Engagements verbunden werden. Die Qualifizierung der politisch Aktiven im Hinblick auf die Medienkompetenz und die Motivierung der Internetnutzer zu politischer Teilhabe hin zu einer breiten basisdemokratischen Beteiligungskultur stehen allerdings vor großen Herausforderungen.

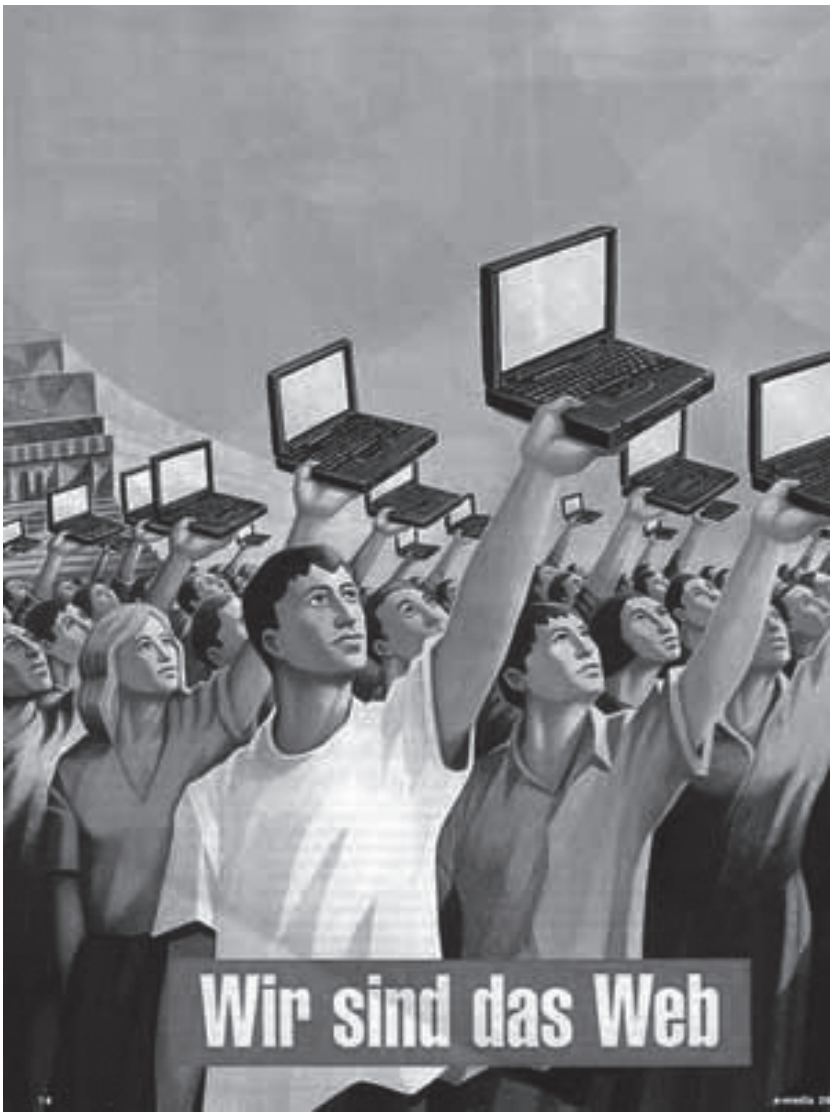

Abb. 1: Web 2.0 als gesellschaftsutopischer Traum?
(E-media Nr. 26A, Januar 2006, http://www.news.at/emedia/)

Demokratisierungsprozesse durch Presse- und Meinungsfreiheit im Web?

Katalysator für Individualisierungsprozesse

Hinter der Hoffnung, dass mit Medien neue Partizipationschancen eröffnet und genutzt werden, steht das Versprechen der Moderne, durch kritische, öffentliche Kommunikation für gesellschaftliche Rationalität zu sorgen. Dieses Versprechen ist aus dem Gesellschaftsideal der Aufklärung hervorgegangen und ist eng mit der Genese der bürgerlichen Öffentlichkeit verknüpft. Die Öffentlichkeit wurde als Garant von Rationalität behauptet, da gesellschaftliche Rationalität aus kritischer Fähigkeit von Individuen hervorgehe. Diese Kritik beruht auf der Möglichkeit, Zugang zu Daten zu haben und sie uneingeschränkt interpretieren zu können. Freier Zugang zu Information muss deshalb gesichert werden. Öffentlichkeit wird zum einen hergestellt durch Transparenz, zum anderen durch Beteiligung der Bürger, kann also als Bedingung für Rationalitätszuwachs verstanden werden.

Öffentlichkeit stellt sich hier also als Bestandteil eines Gesellschaftsideals dar, das sich aus der Genese der bürgerlichen Öffentlichkeit erklärt. U.a. hat Habermas (1976) die Charakteristika des öffentlichen Räsonnements als permanente Diskussion unter Privatleuten herausgestellt. Das Gesellschaftsideal der Aufklärer entspricht einer idealen Diskursform, die durch die Gleichheit der Beteiligten hinsichtlich ihres Status, durch den Grundsatz, prinzipiell alles zum Gegenstand des Räsonnements machen zu können, und durch die Unabgeschlossenheit des Publikums gekennzeichnet ist.

Die u.a. von Habermas rekonstruierte (Ideal-)Form der aufklärerischen Diskussion scheint durch das neue Massenmedium Internet auch für die Massengesellschaft möglich geworden zu sein.

Die Idee der unmittelbaren Kommunikation wurde in der bürgerlichen Gesellschaft schon bald durch mediale Kommunikation abgelöst, die bei den Massenmedien Brief, Zeitung und Radio eine eingleisige Kommunikation ist. So stellt sich die Frage, ob die Reduzierung von Öffentlichkeit durch die Massengesellschaft oder durch die Eigenschaften der Massenmedien begründet ist. Wenn es gelänge, mittels eines echten Kommunikationsmediums den Bürgern Stimmrecht und -möglichkeit (wieder) zu geben, könnte sich Öffentlichkeit auch wieder besser entfalten.

Mit dem Internet scheint ein neues Medium vorhanden zu sein, das für die Neugestaltung von Öffentlichkeit geeignet ist. Mit Hilfe des Internets lässt sich eine Öffentlichkeit mit Qualitäten wiederherstellen, die an den anderen Massenmedien vermisst wurden. Es scheint also sowohl der Informations- wie Kommunikationskanal zu sein, der die Forderungen der bürgerlichen Gesellschaft einlöst.

Die von Habermas beschriebenen Merkmale idealer Öffentlichkeit scheinen im Internet verwirklicht zu sein. Eine Gleichheit der Kommunikationsteilnehmenden wird durch das Ausblenden von statusrelevanten Informationen und von Attraktivitätsmerkmalen ermöglicht. Wer die Vielzahl und Vielfalt der Newsforen kennt, weiß, dass dort prinzipiell alles Gegenstand einer Diskussion sein kann und der, der ein Thema vermisst, kann eine diesbezügliche Diskussionsplattform einfach und schnell ins Leben rufen. Die Beteiligung am Internet ist prinzipiell jedem offen, sie wird sogar von Tag zu Tag durch die verstärkte Benutzerfreundlichkeit der notwendigen Hard- und Software einfacher und jeder wird von der Werbung eingeladen, sich (inter-)aktiv im Internet zu beteiligen.

Die auf den ersten Blick gelungene Verwirklichung der von Habermas beschriebenen Merkmale von Öffentlichkeit kann aber einer kritischen Überprüfung nicht standhalten. Der Eindruck von Gleichheit verdankt sich in erster Linie dem Fehlen konventioneller Ausgrenzungsmechanismen, nicht aber der völligen Abwesenheit von solchen Mechanismen. Das Phänomen des „Flamings“[4] ist ein Beleg dafür, dass Eigenarten des Kommunikationsstils weit höhere Selektionsrelevanz besitzen als in konventionellen Kommunikationsformen.

Einschränkungen müssen auch hinsichtlich der Qualität der Diskussionen bemerkt werden. Zwar kann prinzipiell alles diskutiert werden, der Verlauf ist aber nicht selten sehr enttäuschend und gleitet oftmals in nicht themenrelevante Plaudereien oder keineswegs konstruktive Streitereien einiger Diskussionsmitglieder ab. Dies entspricht somit keineswegs dem von Habermas eingeforderten Ideal des herrschaftsfreien Diskurses, in dem sich jeder nur von der Kraft des besten Arguments leiten lässt. Die Entkräftung der durch das Internet ermöglichten Öffentlichkeit wird durch die Vielzahl miteinander konkurrierender Diskussionsangebote verstärkt. Im Internet findet eine Explosion der Kommunikation in eine Mehrheit individueller Kontexte mit grundsätzlicher Unkontrollierbarkeit statt. Die Kommunikation wird dadurch faktisch intransparent, auch wenn sie prinzipiell offen bleibt. So stellt sich die Unabgeschlossenheit des Mediums Internet auch als Problem dar. Der völlige Verzicht auf Moderation und Zensur des neuen Massenmediums hat auch eine Unübersichtlichkeit der Diskussions- und Kommunikationsangebote zur Folge, so dass sich die Frage stellt, wer mit wem worüber in welcher Form kommunizieren sollte.

Öffentlichkeit konnte als Garant von Rationalität behauptet werden, da durch sie frei zugängliche Informationen Kritik und Interpretation erfahren. Das Internet macht eine praktisch nicht mehr handhabbare Menge an Informationen verfügbar. Entscheidend ist aber nicht nur die Menge der Informationen, sondern sind die Möglichkeiten ihrer Nutzbarkeit. Statt Transparenz zu verbreiten, schafft die Fülle medialer Angebote die Konstitution einer zweiten, nicht konsenspflichtigen Realität. Das Internet führt durch Individualisierung der Kommunikations- und Informationswege faktisch zu steigender Intransparenz in einer exponentiell zunehmenden, unüberblickbaren Datenmenge (vgl. Esposito 1997).

Das Internet hat als Technologie allein keinen Einfluss auf seine inhaltliche Nutzung. Die mit der Einführung eines Mediums verknüpften Hoffnungen hinsichtlich der Realisierung einer unvollendeten Moderne bleiben notwendigerweise Illusion, wenn keine anderen Anstrengungen unternommen werden. Dies steht in erster Linie in Verbindung mit den eingeschränkten und ungleich verteilten Möglichkeiten der Nutzung des Internets.

Breite Partizipation im Mitmachweb: Fehlanzeige

Warum der Digital Gap eine andere Qualität als die Wissenskluft hat

Für die Untersuchung der Einflüsse medial vermittelter Kommunikation auf den Informationsstand in der Bevölkerung wurden verschiedene Untersuchungen und Theorieentwicklungen angestoßen. Die Wissenskluftthypothese, die bezogen auf den Einfluss von Printmedien entwickelt wurde, geht davon aus, dass Wissensklüfte zwischen verschiedenen sozialen Gruppen bei steigendem Informationsfluss ansteigen. Personen mit höherem formalen Bildungsniveau sollen eine effizientere Nutzung von Printmedien aufweisen als formal niedriger gebildete Personen. Dies wird zusammenfassend als „Increasing Knowledge Gap“ bezeichnet (Tichenor/Donohue/Olien 1970, S. 159f.).

Mit der Verbreitung der neuen Medien wurde die Übertragbarkeit der Wissenskluftthypothese auf das Internet geprüft. Dabei stand zunächst die grundlegende Frage, wer zu den Onlinern und wer zu den Offlinern gehört, im Vordergrund. Noch bis Ende der 1990er Jahre, als in Deutschland die regelmäßigen Internetnutzer in der Gesamtbevölkerung die Minderheit waren, gingen vor allem junge, gut ausgebildete Männer online. Heute gleicht sich die Zusammensetzung derer, die das Internet nutzen, stark der Struktur der Gesamtbevölkerung an. Gleichzeitig gibt es aber noch immer signifikante Unterschiede hinsichtlich Alter, Geschlecht, Einkommen, Bildung, Familienstatus, Ethnie, Behinderungen und regionaler Zugehörigkeit. Global betrachtet existiert ein eklatantes Nord-Süd-Gefälle zwischen den Industrienationen und den Entwicklungsländern.[5]

Mit zunehmender Ausbreitung der Internetanschlüsse in den Industrienationen haben sich Fragestellungen zum Einfluss der Informationsangebote in der vernetzten Gesellschaft und deren Rolle für Wissensstände stärker ausdifferenziert. Da sich die Internetnutzung durch die Interaktivität des Mediums, aber auch hinsichtlich der Anforderungen im Umgang mit Medientechnik und Informationskompetenz deutlich zu Printmedien unterscheiden, schien eine Weiterentwicklung notwendig.

Es wurde deutlich, dass der Internetzugang und die Nutzung von Online-Informationen durch vielfältige Ebenen und Dimensionen bestimmt ist (vgl. Norris 2001, S. 11). Statt einer umfangreichen systematischen Darstellung (vgl. zusammenfassend Zwiefka 2007, S. 75ff.) sollen an dieser Stelle lediglich drei zentrale Problempunkte herausgestellt werden:

Art des Zugangs: Unabhängig von den individuellen Merkmalen der Internetnutzer sind technische (Bandbreite

bzw. Geschwindigkeit des Internetzugangs) und finanzielle Rahmenbedingungen, sowie auch soziale Regulierungen zu berücksichtigen (Kontrolle und/oder Beschränkung in der Familie, z.B. der weiblichen Familienmitglieder durch die männlichen). Unterschiedliche individuelle Zugangsmöglichkeiten zum Internetzugang entstehen durch Einschränkungen technischer, finanzieller oder sozialer Art auf makro-, meso- und mikrosystemischer Ebene.

Nutzung des Zugangs: Ausgehend von den sozialen Herkunftsmilieus und dem Habitus der Individuen sowie deren jeweiliger Lebenslage bilden sich spezifische Interessensbereiche und Nutzungsmuster. Diese führen dazu, dass sehr unterschiedlich auf Onlineangebote zugegriffen wird (sowohl hinsichtlich der interessierenden Inhalte, aber auch hinsichtlich der Art und Weise, wie diese im Alltag genutzt werden). „Eine Medienbotschaft wird für den Mediennutzer nur dann zur Information, insofern er selbst dieser Information aufgrund seiner persönlichen Situation und Problemsicht aktiv Sinn zuschreibt" (Bonfadelli 1994, S. 120). Ausgehend von der individuellen Lebenslage wird aus der Fülle von Information nur ein sehr spezifischer Ausschnitt aktiv nachgefragt und bei der Verarbeitung der Information erhält diese eine subjektive Bedeutung, die wiederum in den eigenen Handlungsbezug eingebunden wird. Gerade durch die Interaktivität des Internets erhöht sich dadurch die Selektivität der Kommunikation. Dass eine Information Individuen erreicht, verstanden und aufgenommen wird, wird letztlich unwahrscheinlicher.

Medienkompetenz/Informationskompetenz: Neben der Frage nach den Zugangsmöglichkeiten, den individuellen bzw. kollektiven Interessen und Nutzungsroutinen, entstehen bei der Internetnutzung aufgrund der ungleich verteilten individuellen Möglichkeiten im Umgang mit Medientechnik und Information Rezeptionsklüfte. Bereits im Umgang, im Wissen und in der Reflexion über Computer (bzw. anderen Zugangsgeräten wie das Handy), Internet und den verschiedenen medialen Codierungen zeigen sich auf der Ebene der individuellen Medienkompetenz Differenzen. Ebenso sind die jeweiligen Ausprägungen der Informationskompetenz (also die individuellen Strategien zur Suche, Auswahl, Bewertung, Weiterverarbeitung von großen Informationsmengen) höchst ungleich verteilt. Diese individuellen Differenzen lassen sich mit Bezugnahme auf den sozialkulturellen Hintergrund und Bourdieus Konzept des Habitus als Zusammenspiel von Habitus, Feld und Raum erklären (vgl. Kutscher 2009, S. 4ff.). Da mit dem Internet im Unterschied zur Zeitung wesentlich größere Informationsmengen bei unterschiedlicher Qualität vorliegen, die auf der Rezepientenseite komplexere Medientechnik voraussetzt (und für professionelle Nutzung weit mehr Tools als die notwendigen angeboten werden), haben Defizite in den beiden Bereichen Medienkompetenz und Informationskompetenz für den Digital Gap weitreichendere Folgen, als dies im Kontext der Zeitungsrezeption der Fall ist.

Dadurch wird deutlich, dass sich die Frage nach den wachsenden Differenzen zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen verstärkt, da das Internet höhere Anforderungen auf technischer, inhaltlicher und subjektiver Ebene stellt, als dies für Printmedien oder die älteren Massenmedien wie Radio und Fernsehen galt.

Chancen für Demokratieerziehung und globales Lernen

Im Kontext von Web 2.0-Anwendungen zielen aktuelle medienpädagogische Kampagnen (vgl. z.B. Schau Hin!; http://schau-hin.info/) in erster Linie auf die informationelle Selbstbestimmung der Heranwachsenden und auf eine höhere Sensibilität bei der Preisgabe personenbezogener Daten. Die Möglichkeiten, sich und seine Interessen mittels Web 2.0-Anwendungen wie Blogs zu präsentieren oder zu veröffentlichen werden bejaht, aber insbesondere wenn sie auf Portalen kommerzieller Anbieter stattfinden, auch (wegen Datenschutzaspekten) problematisiert.

Daneben findet mediendidaktisch motiviert in vielen Bildungseinrichtungen eine kreative Einbindung dieser neuen Internetanwendungen zu Lernzwecken statt, so z.B. die Nutzung von Wiki zu kollaborativem Arbeiten. Web 2.0 dient hier als technische Basis zu E-Learning 2.0-Konzepten.

Die medienpädagogischen Maßnahmen zur informationellen Selbstbestimmung berühren ganz offensichtlich ein Kernproblem der Demokratieerziehung im Kontext der Globalisierung: Hier stehen sich offenbar die unterschiedlichen Reichweiten von (an nationale Grenzen gebundener) Gesetzgebung und die Reichweiten der Internetangebote von Medienunternehmen gegenüber. Auch deutschsprachige Internetseiten, die an Heranwachsende gerichtet sind, müssen sich nicht an den Standards des deutschen Datenschutzes orientieren, wenn der Server im Ausland steht. Dabei finden sich umgekehrt aber Beispiele, in denen weltweit agierende Medienunternehmen auf die Zensurbestimmungen nicht demokratisch legitimierter Regierungen Rücksicht nehmen (z.B. Google in China).

Die Vermittlung von Medienkompetenz weist viele Bezugspunkte zur Demokratieerziehung auf. Zum einen werden – wie ausgeführt – notwendige Basiskompetenzen zur Partizipation bei der mediatisierten Kommunikation in Gesellschaften vermittelt. Zum anderen schließt ein erweiterter Medienkompetenzbegriff, der medienpädagogisch professionell Handelnden zu Grunde liegt, Medienwissen und Reflexion der Rolle der Medien für Meinungsbildung mit ein.

Für Demokratieerziehung wiederum ist Medienkompetenz eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Befähigung zur Partizipation an demokratischen Entscheidungsprozessen. Da Medien auf politische Meinungsbildung Einfluss nehmen, ist zunächst die Aufarbeitung und Reflexion dieser Einflüsse, zum anderen aber die Vermittlung von Kompetenzen zur Teilhabe an selbstinitiierten Medienproduktionen zentraler Gegenstand.[6]

Neben der Förderung grundlegender Medienkompetenz für alle Heranwachsenden scheinen spezielle Angebote für politisch bzw. gesellschaftlich engagierten Nachwuchs vielversprechend, wenn nicht gar notwendig. Ein ansprechendes und aktuelles Web-Angebot von Gruppen und Organisationen, die gesellschaftlich Einfluss nehmen wollen, wird von den Internetnutzern zunehmend vorausgesetzt. Denn unprofessionell gestaltete Internetauftritte schlagen negativ auf die Einschätzung der Professionalität insgesamt zurück.

Die ungleich verteilten Chancen zur Partizipation an medialen Diskursen und die mangelnden Regulierungsmöglichkeiten der nationalen Initiativen zur informationellen Selbstbestimmung und zum Urheberrecht können im Zeitalter

des Internets nur in der globalen Dimension adäquat erfasst werden. Insofern treffen hier aktuelle medienpädagogische Herausforderungen stets mit Fragestellungen des Globalen Lernens zusammen (vgl. Kammerl/Lang-Wojtasik 2006). Neben der Web 2.0-Technik, die Mitmach- (im unterhaltenden Sinne) und Partizipationsmöglichkeiten (im demokratischen Sinne) eröffnen kann, wird ein Internetzugang für alle benötigt und auch dann stehen die Möglichkeiten, sich an Diskursen zu beteiligen, de fakto nicht allen zur Verfügung, da Medienkompetenz bzw. kommunikative Kompetenz zwar (möglicherweise) im Menschen als Potential angelegt ist, aber im Rahmen unterschiedlich ausgeprägter Anregungsniveaus im Kontext der jeweiligen Lebenswelt nicht entfaltet wird. Darüber hinaus müsste eine Passung zwischen den Diskursen, die in den Web 2.0-Communities geführt werden, und den Themen der jeweiligen Lebenswelt vorhanden sein.

Anmerkungen

1 Usability, Economy, Design, Standardization, Remixability, Convergence, Participation.

2 Technische Trends sind, dass mit Hilfe von Ajax Anwendungen unabhängig vom Betriebssystem funktionieren sollen, dass unter Verwendung von CSS-Sheets die Inhalte vom Design getrennt werden. Durch die Verwendung einfacher und einheitlicher Formatierung von Informationen RSS wird der Austausch und die Weiterverarbeitung vereinfacht.

3 „Blog" ist eine Abkürzung von „Weblog", einer Art Logbuch im Internet, in dem regelmäßig aktuelle Meldungen eingetragen werden. Bei Privatnutzern ähnelt der Blog in seiner Funktionsweise einem Tagebuch.

4 Flaming bezeichnet das „Entflammen" der internetbasierten Kommunikation in dem Sinne, dass das Fehlen nonverbaler Kommunikationsmittel plötzliche Emotionalisierung des Kommunikationsverlaufs befördert – sowohl in Form von Beschimpfungen aber auch in Form von Liebeserklärungen.

5 Weltweit sind die Möglichkeiten der Internetnutzer deutlich ungleich verteilt. Während in den Industrienationen ungefähr zwei von drei Menschen über einen eigenen Internetzugang verfügen, existiert in den sog. Entwicklungsländern für den Großteil der Bevölkerung meist noch keine Möglichkeit zur Internetnutzung. So gab es z.B. in Deutschland 2004 doppelt so viele Internetnutzer als in ganz Afrika. Von den Möglichkeiten internetbasierter Kommunikation können deshalb v.a. jene profitieren, die ohnehin einen ökonomischen Wettbewerbsvorteil haben (ITU 2007). Die ITU misst mittels Digital Opportunity Index (DOI) Zugangsmöglichkeiten, Infrastruktur und Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien in insgesamt 180 Ländern. Der Schwerpunkt wird dabei v.a. auf Mobilkommunikation, Breitband und Internet-Zugang gelegt. Nach den aktuellen Zahlen des Weltinformationsgesellschaftsberichts (World Information Society Report) rangiert Deutschland gemessen an diesem Index 2005/06 weltweit auf Platz 19, europaweit hinter der Schweiz und Österreich auf Platz 11 (ITU 2007).

6 Die Herstellung medialer Gegenöffentlichkeit war in den medienpädagogischen Konzeptionen der 1970er Jahre zentral. Die Herstellung und Veröffentlichung selbst erstellter Medien, um damit an Kommunikation zu partizipieren, ist auch heute in den Ansätzen der handlungsorienterten Medienpädagogik fundamental.

Literatur

Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a.M.

Bonfadelli, H. (1994): Die Wissensklufthypothese. Konstanz.

Bowman, S./Willis, C. (Hg.) (2003): We Media: How Audiences are Shaping the Future of News and Information. Veröffentlicht unter http://www.hypergene.net/wemedia/download/we_media.pdf, 12.05.2009.

Castells, M. (2002/2003): Das Informationszeitalter. Opladen.

Deutsche UNESCO-Kommission (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin.

Eimeren, B. v./Frees, B. (2006): Nach dem Boom: Größter Zuwachs in internetfernen Gruppen. In: media perspektiven 8, S. 362–379.

Esposito, E. (1997): Veränderungen der Öffentlichkeit: Vom Ideal der Transparenz zur Wiederentdeckung des Mysteriums? In: Baacke, D./Schnatmeyer, D. (Hg.) „Neue Medien – Neue Gesellschaft". Bielefeld.

Geisz, M. (1999): Unsere Welt online. Globales Lernen im Internet. Mühlheim.

Gillmor, D. (2004): We the Media. Grassroots Journalism by the People for the People. Beijing et al. Veröffentlicht unter: http://www.oreilly.com/catalog/wemedia/book/, 12.05.2009.

Habermas, J. (1976): Strukturwandel von Öffentlichkeit. Frankfurt a.M.

Hepp, A. (2006): Globalisierung der Medienkommunikation und transkulturelle Medienpädagogik. In: Wiedemann, D./Volkmer, I. (Hg.): Schöne neue Medienwelten? Bielefeld, S. 72–85.

ITU – International Telecommunication Union (2007): World Information Society Report 2007. Veröffentlicht unter: http://www.itu.int/osg/spu/publications/worldinformationsociety/2007/WISR07_full-free.pdf, 12.05.2009.

Kammerl, R. (2006): Medienbasierte Individualkommunikation und Massenkommunikation. In: Krah, H./Titzmann, M. (Hg.): Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung. Passau, S. 129–145.

Kammerl, R./Lang-Wojtasik, G. (2006): Neue Medien und Globales Lernen. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements. In: ZEP – Zeitschrift für inter nationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29. Jg., H. 3, S. 2–6.

Kammerl, R./Pollak, G. (2000): To know or not to know – Bemerkungen zur Wissensgesellschaft aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Kammerl, R. (Hg.): Computerunterstütztes Lernen. München, S. 232–248.

Krotz, F. (2006): Mediatisierung und Globalisierung als Wandlungsprozesse und die sogenannte Digitale Spaltung. In: Wiedemann, D./Volkmer, I. (Hg.): Schöne neue Medienwelten? Bielefeld, S. 60–71.

Kutscher, N. (2009): Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. In: MedienPädagogik, H. 17. Veröffentlicht unter http://www.medienpaed.com/17/kutscher0904.pdf, 17.04.2009.

Luhmann, N. (1975): Die Weltgesellschaft. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung, Band 2. Opladen, S. 51–71.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2008): JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart.

Norris, P. (2001): Digital Divide. Cambridge.

Otter, A. (2006): Digitale Möglichkeiten für Afrika. In: Lutterbeck, B. et al. (Hg.): Open Source. Jahrbuch 2006. Veröffentlicht unter: http://www.opensourcejahrbuch.de, 01.11.2006.

Robertson, R. (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, U. (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M., S. 192–220.

Tichenor, P./Donohue, G./Olien C.N. (1970): Mass media flow and differential growth in knowledge. In: Public Opinion Quarterly, V. 34, I. 2, S. 159–170.

UNESCO (2005): Towards Knowledge Societies. Paris.

Zwiefka, N. (2007): Digitale Bildungskluft. München.

Dr. Rudolf Kammerl

Dipl.-Päd., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienpädagogik an der Universität Hamburg. Arbeitsbereiche Sozialisations-, Lehr-, Lern- und Bildungsforschung im Kontext neuer Medien. Seine Habilitationsschrift behandelte das Thema „Internetbasierte Kommunikation und Identitätskonstruktion" (Hamburg 2005). In seinen aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekten bearbeitet er sowohl mediendidaktische wie medienpädagogische Fragestellungen im Kontext aktueller Informations- und Kommunikationstechnologien.

Alexander Wick/B. Alexander Dauner/Reinhard Mitschke

Globales Lernen in medial vermittelten Arbeitsgruppen

Kompetenzentwicklung von Führungskräften für globale Zusammenarbeit

Zusammenfassung:
Der Beitrag beschreibt die Weiterentwicklung des Anwendungskontexts Globalen Lernens auf den hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung besonders kritischen Wirtschaftssektor anhand eines empirischen Projekts im Bereich der Arbeit in verteilten, mediengestützten Arbeitsgruppen. Mit Hilfe solcher anwendungsbezogenen Entwicklungen kann die Bildungswissenschaft als Basisdisziplin Globalen Lernens im Kontext effizienzorientierter Arbeit verankert und ein Feld beruflicher Professionalisierung erschlossen werden, das bislang brachliegt.

Abstract:
The article promotes an appropriate advancement of Global Education by applying its context to the business sector, especially crucial with regard to sustainable development by a current empirical research and development project in the domain of geographically distributed and media supported workgroups. As a result Educational Science can be positioned as a basic profession of Global Education in the up to now idle context of efficiency-oriented labour and secondly develop a new field of occupational professionalization.

Kompetenzorientierung Globalen Lernens

Globales Lernen ist der bildungswissenschaftliche Begriff für systematisch aufbereitete und abgestimmte Lehrprozesse sowie didaktisch unterstützte Lernprozesse, bei denen Aspekte der fortschreitenden (ökologischen, ökonomischen und sozialen) Globalisierung im Fokus stehen. Ziel Globalen Lernens ist es, angesichts von Problemen und Chancen der Globalisierung, (individuelle) Akteure mit der inhaltlichen Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung zu bilden. Im deutschsprachigen Raum fand Globales Lernen im Rahmen eines umfangreichen Programms der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Gefolge des UN-Dekadenprojekts Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mittels Ausformulierung eines entsprechenden Kompetenzkonzepts (vgl. de Haan/Harenberg 1999) zu einer gestaltungsorientierten Fassung. Folgerichtig hat durch diese Kanalisierung von Forschungsmitteln und damit auch der Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Community BNE die Diskussion um Bildung und nachhaltige Entwicklung majorisiert. Das Konzept der Gestaltungskompetenz als „Fähigkeit [...], Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können" (de Haan 2008, S. 31), bietet einen heuristischen Rahmen für stärker handlungs- und problemlösebezogenen Umgang mit der Thematik.

Dadurch wurden auch weitere Beiträge im Feld des Globalen Lernens angeregt, was aber trotz erfreulicher Entwicklungen im Schulbereich (BMZ/KMK 2007) nicht zu einem tragfähigen Konsens bezüglich Einsatzfelder und Kompetenzkonzeption Globalen Lernens geführt hat (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005) und somit der Rekurs auf BNE weiterhin nahe liegt.

Allerdings ist das BNE-Projekt durch eine verengte Ausrichtung auf den Kontext der Sekundarbildung steckengeblieben und kommt auch in den Nachfolgeprojekten über einige bruchstückhafte Ausgriffe in die Sphäre der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung nicht hinaus. Diese als gewollt wahrzunehmende Reichweitenbeschränkung lässt Globales Lernen als das breitere Konzept in fortwährender Aktualität bestehen. Entwicklungen und Erfahrungen zur Gestaltungskompetenz können in die Behandlung des Globalen Lernens aufgenommen und Ansätze zu einer Übertragung auf Erwachsene und andere Kontexte wie das Arbeitsleben abgeleitet werden. Damit lässt sich die konzeptionelle und professionelle Stagnation überwinden.

Extension Globalen Lernens auf den Arbeitskontext

Die globalen Bildungsaktivitäten zum Erreichen der hochgesteckten Millennium Development Goals (United Nations 2000) mögen am eindrucksvollsten und am schnellsten messbare Ergebnisse im Bereich der Primar- und Sekundarbildung zeitigen (Asbrand 2008, S. 4ff.). Ohne jedoch die Debatte über die Zweckrelation von Bildung (Heid 2005) aufnehmen zu wollen, wird hier die Ansicht vertreten, dass die Entwicklung des Forschungsfeldes sowohl konzeptionell, als auch in der Rezeption solange außerhalb einer kleinen Community kaum wahrgenommen werden wird, wie nicht über den unmittelbaren Bildungskontext hinaus ein Schritt in andere gesellschaftliche Subsysteme erfolgt. Es kann nicht nur um das Verständnis und die Erklärbarkeit globaler Prozesse gehen. Das Handeln, die Aktivität als Verpflichtung für Mitglieder der Weltgesellschaft sollte nicht negiert und das gestalterische Potenzial des Globalen Lernens nicht der Vorstellung einer reinen Bildung mit der Hoffnung auf ihre umfassende Verhaltens-

mächtigkeit in der Zukunft geopfert werden (de Haan 2008, S. 28; 39). Bildung muss zwar nicht zur Lösung aktueller Probleme eingesetzt werden, aber es muss gewährleistet sein, dass ein Bildungsbegriff die Möglichkeit der bildungsbasierten Aktivität in Anwendungskontexten offen hält.

Führt man sich vor Augen, dass ungefähr 30% aller Probleme, die zu einer niedrigeren Leistung in internationalen Unternehmen führen, auf die Planung, Ausführung und das technische Wissen, jedoch an die 70% der Probleme auf Kommunikationsstil und Verhaltensweisen der beteiligten Personen zurückzuführen sind (Plasonig/Buchleitner 1999), sollte ein bildungswissenschaftlicher Ansatz Globalen Lernens keinesfalls vom gesellschaftlich mitbestimmenden Kontext der Arbeit Abstand halten. Es ist an der Zeit, die Aufmerksamkeit stärker auf die Tätigkeit von Personen in Arbeitsorganisationen zu lenken (vgl. UNESCO 2009, insbes. § 15f/i).

Wenn überhaupt, dann werden bisher die Ideen der globalen Gerechtigkeit, Vielfalt, Respekt, der Sicherung von Ressourcen, der interkulturellen Zusammenarbeit und der nachhaltigen Entwicklung als das Ziel von Analysen konzipiert (Klemisch et al. 2008). Dadurch wird Globales Lernen im Arbeitskontext als zusätzlich zum, aber nicht integriert in das, organisationale Zielsystem gesetzt. Als Ergebnis neigen effizienzorientierte Organisationen dazu, Globales Lernen nicht in der Praxis umzusetzen. Globales Lernen sollte also künftig nicht ausschließlich als Ziel für sich selbst, sondern auch und vor allem als integraler Bestandteil der Entwicklung Lernender Organisationen konzipiert und implementiert werden – „vom Rande der Mainstream-Bildung" (Calvert 2001, S. 22) in den Mittelpunkt von Lernkontexten, da effizienzorientierte Zusammenarbeit ein ständig wachsender Teil der global citizenization ist (Auvachez 2008, S. 61).

Mediengestützte Arbeitsgruppen als Prototyp globalisierter Arbeit

In der globalisierenden Welt werden neue Formen der Zusammenarbeit beim Lernen und Arbeiten entwickelt. Räumlich verteilte und medienunterstützte Gruppen, die häufig aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammengesetzt sind, werden zunehmend üblich. Unter einer mediengestützten Arbeitsgruppe[1] verstehen wir ein Team, dessen Mitglieder ohne unmittelbare geografische und zeitliche Bindung zusammenarbeiten und dazu vornehmlich über elektronische Medien kommunizieren und interagieren (vgl. Webster/Staples 2006).

Die Zusammenarbeit in mediengestützten Arbeitsgruppen ist charakteristisch verschieden von der in traditionellen Arbeitsgruppen: Persönliche Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen und Führungskräften finden (relativ) selten statt. Es wird mehr medienvermittelt und asynchron kommuniziert. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kolleginnen und Kollegen sich nicht persönlich kennen und darüber hinaus aus verschiedenen Kulturkreisen stammen, ist erhöht. Durch die Eigenheiten entstehen auch spezifische Gefahrenpotenziale für die Effektivität virtueller Teams (vgl. Köppel 2007): Kommunikation und Koordination sind durch asynchronen, interkulturellen, medienvermittelten und verarmten (nicht sozial eingebetteten) Austausch erschwert. Somit werden auch charakteristisch andere Anforderungen bzw. andere Ausprägungen von Anforderungen an die Teammitglieder und ihre Führungskräfte herangetragen (vgl. Hertel et al. 2006).

Die Führungskraft in medienvermittelten Arbeitsgruppen

Führung ist ein die gesamte Arbeitstätigkeit begleitendes und gestaltendes Interaktionsverhältnis. Eine Führungskraft nimmt ständig Einfluss auf die Mitarbeiter/-innen, auch wenn nicht andauernd kommuniziert wird. Die Kriterien, nach denen eine Führungskraft agiert, können von ihr expliziert werden, aber auch ohne weitere Thematisierung zum Einsatz kommen. Sie sind im alltäglichen Handeln häufig weniger sichtbar als bei herausgehobenen Anlässen (z.B. Kick-Off-Meetings, Zielvereinbarungs-, Rückmelde- und Personalgespräche, Projektabschlüsse und -evaluationen). Führung ist in mediengestützten Arbeitsgruppen breiter aufgefächert als in traditionellen Gruppen: Strukturelle Führung durch Führungssubstitute und teambasierte Führung (Team-Leadership) nehmen einen breiteren Raum ein (vgl. Hoch et al. 2007). Das Bild der Führungskraft als Koordinator, Kommunikator, Kontrolleur, Entscheider, aber auch Motivator, Unterstützer und Moderator des Teams wird dabei nicht grundlegend verändert. Form und Schnittstellen der Aktivitäten unterliegen aber so starken Veränderungen, dass sich ein eigenes Forschungsfeld zur Führung von mediengestützten Teams gebildet hat.

Das Projekt COMSIC

Das interdisziplinäre Projekt COMSIC (Collaboration Competencies for Media Supported Intercultural Groups) am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg bearbeitet zunächst konzeptionell und in einem Pilotteam einen solchen Übertragungsansatz von Prinzipien des Globalen Lernens auf Settings der effizienzorientierten Kooperation, speziell die medienvermittelte internationale bzw. interkulturelle Zusammenarbeit. Die Anwendung eines am Modell der Gestaltungskompetenz orientierten Konzepts erfolgt explizit und entgegen der bisherigen Forschungspraxis auf dem Arbeitskontext.

Prinzipien Globalen Lernens werden für erfolgsorientierte Zusammenarbeit in globalisierten Arbeits- und Lernkontexte nutzbar gemacht. Dies integriert die Identifizierung und Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen, Expertise und Nachhaltigkeits-Kompetenzen der Arbeitsgruppen um ihres Effizienzvorteils willen. Auf diese Weise verlagert COMSIC in einem Organisationsentwicklungsansatz den Blickwinkel 1) von Bildungs- zu Arbeitskontexten, 2) vom Bereich der Einstellungsformung zum Leistungsverhalten, 3) vom traditionellen Kommunikationssetting zur mediengestützten Interaktion und 4) vom Lehrer zur Führungskraft.

Der Forschungsgegenstand und -ansatz ergibt sich wissenschaftstheoretisch aus neuen Anforderungen, die sich durch das Phänomen der Globalisierung (Steiner-Khamsi 2004) an Bildung stellen. Die Ergebnisse zielen auf theoretische und pragmatische Einsichten im Hinblick auf die angemahnte weitgehend mangelhafte Professionalität in der Praxis des Globalen Lernens (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, S. 4) und der konkreteren Umschreibung eines möglichen Berufsfeldes mit Profilbildung im Bereich des Globalen Lernens.

Der empirische Ansatz, das Setting und die Methode der Kompetenzentwicklung in COMSIC werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

Intention: Globales Lernen als Kriterium von Führungskompetenz

Die Ziele bzw. Werte Globalen Lernens werden in COMSIC als Kriterien für den Einsatz von Kompetenzen als psychischen Organisationsmechanismen individueller Ressourcen zur konstruktiven Bearbeitung nicht-trivialer Aufgaben im Rahmen einer effizienzorientierten Teamkoordination konzipiert. Sie gehen damit in Zielsysteme, Argumentationsmuster, Urteile und Entscheidungen sowie Rückmeldungen und Anweisungen ein, indem sie als Maßstäbe Wahrnehmung, Bewertungen und Handlungen in der Situation lenken. Die Werte Globalen Lernens werden demnach nicht als Interventionsinhalt konzipiert, sondern mittels eines (Selbst-)Selektionsansatzes werden Führungskräfte mit entsprechenden Werthaltungen als Interventionsbasis angesprochen und ihre Führungskompetenz dementsprechend entwickelt.

Aus den Merkmalen der Zusammenarbeit in mediengestützten Teams folgen die genannten veränderten Anforderungen zur Partizipation, Kontrolle, Koordination und interkulturellen Kommunikation. In diesen kann man unschwer die Übertragung der Teilkompetenzen von Gestaltungskompetenz auf den Arbeitskontext feststellen (s. Tabelle 1).

Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz in BNE
Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln: – Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen – Vorausschauend denken und handeln – Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
Interagieren in sozial heterogenen Gruppen: – Gemeinsam mit anderen planen und handeln können – An Entscheidungsprozessen partizipieren können – Andere motivieren können, aktiv zu werden
Eigenständiges Handeln: – Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können – Selbstständig planen und handeln können – Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können – Sich motivieren können, aktiv zu werden

Tabelle 1: Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz, eingeordnet in die Schlüsselkompetenzkategorien der OECD (vgl. de Haan 2008, S. 32)

Diese lassen sich den von der OECD (2005) erarbeiteten Schlüsselkompetenzen für zukunftsfähiges Agieren in der sich internationalisierenden und globalisierenden Wissensgesellschaft zuordnen (vgl. de Haan 2008).

Die Anerkennung und der Wille zum konstruktiven Umgang mit einer Vielfalt von Werten, Kulturen und Lebensverhältnissen als Basis interkultureller Kompetenzen (Bolten 2007) haben beispielsweise Implikationen hinsichtlich der Nutzung von Medien bei der Zusammenarbeit. Nicht nur die Akzeptanz verschiedener Medien, sondern auch die entsprechende Ausgestaltung der Kommunikationsmöglichkeiten ist eine Aufgabe der Organisation und Führung. So ist es z.B. in manchen kulturellen Settings üblich, auch kritische Äußerungen formlos per E-Mail zu verschicken; würde das gleiche Verhalten in Kulturen als unangemessen zu Verstimmungen bis hin zu dauerhaften Leistungseinbußen führen. Die Führungskraft ist aufgerufen, dies zu berücksichtigen und auf diese Weise mittelfristig eine bessere Kooperation zu kultivieren.

Intervention: Diagnose persönlicher Werthaltungen und Ableitung von Führungshandeln

Lernen im Sinne von Kompetenzentwicklung zugunsten von Wertorientierungen der Weltgesellschaft und Nachhaltigkeit wird für die Intervention bei COMSIC nicht als Aufbau von Wissen oder Einübung entsprechender Techniken konzipiert, sondern als eine Unterstützung der Einsetzbarkeit von vorhandenen persönlichen Ideen und Werthaltungen in effizienzorientierten Arbeitskontexten. Kernpunkte des Interventionsinteresses sind deshalb, die Führungskräfte dabei zu unterstützen:

- Unternehmensziele und Zielvorgaben mit Wertorientierungen des Globalen Lernens produktiv zu integrieren,
- diese Wertorientierungen in das eigene Repertoire an Techniken zur Teamkoordination und Mitarbeiterführung sowie der Urteils- und Entscheidungsfindung zu übersetzen,
- im Rahmen ihrer täglichen Managementaufgaben ihre Werthaltungen im Arbeitskontext entsprechend den ihnen gegebenen Vorstellungen und Handlungsspielräumen umzusetzen.
- die Führungskräfte werden so in die Lage versetzt, ihre Arbeitsgruppen besonders durch Kommunikation, Entscheidungen, Kontrolle und Moderation, die sich an den Maßstäben der ökonomischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Nachhaltigkeit orientieren, im Sinne des Globalen Lernens zu leiten.

Mit Hilfe einer (bevorzugt) schriftlichen Befragung werden zunächst für das Projekt gewonnene Führungskräfte hinsichtlich ihrer nachhaltigkeitsbezogenen Werthaltungen untersucht. Das Instrument umfasst Selbstaussagen mit Bezug zur nachhaltigen Entwicklung. Das Trainingskonzept sieht vor, gemeinsam mit aufgeschlossenen Führungskräften

- ihre auf ökologische, ökonomische und soziale Nachhaltigkeit bezogenen Werthaltungen zu reflektieren, zu benennen und zu priorisieren,
- diese Werthaltungen danach gemeinsam in Handlungen und Techniken zu übertragen (Bevorzugung solcher Techniken, die der Führungskraft ohnehin zur Verfügung stehen, die sie aber bislang nicht mit den Werten des Globalen Lernens in Verbindung gebracht hat) und dabei zu differenzieren, ob es sich um Techniken handelt, bei denen es um eigenes Handeln geht, das den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in geeigneter Form expliziert werden soll, um als Modell und Reflexionsfläche zu dienen („Modellhandeln“) oder darum, die Mitarbeiter/-innen zu entsprechenden Handlungen anzuhalten, damit sie im Rahmen ihrer selbstorganisierten Tätigkeiten die Möglichkeit haben, diese Richtschnur als Maß ihres Verhaltens zu nehmen („Aktivierung“).

Werthaltung	Modellhandeln	Aktivierung
Nachhaltigkeit der materiellen Ressourcen	Stets langfristige, mittelfristige und kurzfristige Auswirkungen von Aktionen abwägen	Aufrufen, Entscheidungen sparsam (effizient) im Sinne der Ressourcenschonung zu treffen
Anerkennung kultureller Vielfalt	Verschiedene Kommunikations- und Rückmeldewege sozial und technisch offenhalten	Ermuntern, individuelle Kanäle auszuwählen und alle Kanäle abzufragen
Transparenz	Explikation von Entscheidungen, Urteilen	Mitarbeiter/-innen ihre (Zwischen-)Ergebnisse präsentieren lassen
Stärkung der Handlungsfähigkeit und Partizipation	Meinungen der Gruppenmitglieder einholen	Zu Fragen ermuntern und diese beantworten (lassen)

Tab. 2: Beispiele für die Übertragung von Werthaltungen in Führungshandeln.

Dieser Prozess wird von den Projektleitern als Prozessunterstützer (facilitators) begleitet und ist um eine Neuinterpretation und Neukombination von Wissens- und Kompetenzbeständen zentriert. Einige Beispiele dieser Übertragung als Kernstück der Kompetenzentwicklung führt Tabelle 2 an.

Evaluation der Interventionswirkung

Nachdem die Führungskräfte eine Weile (je nach Lebenszyklus des Teams und individueller Absprache) ihre Teams unter Berücksichtigung ihrer Maßstäbe zur nachhaltigen Entwicklung geführt haben, wird die Ausrichtung der Teams auf die Werte des Globalen Lernens beurteilt. Dazu werden Gruppenprozesse und Arbeitsergebnisse herangezogen. Da durch die Komplexität des Settings sowie die vielfältigen externen Einflüsse keine einfachen Leistungsindikatoren greifen, wurde ein umfassendes Evaluationskonzept entwickelt, das multimodal Daten erfasst und zu einem Urteil über die Wirksamkeit der Intervention integriert wird (vgl. Wick im Druck):

Zunächst wird nach Ende der Laufzeit die Führungskraft befragt, inwieweit sie durch die aktualisierten Werthaltungen und ihre Übertragung auf Managementaufgaben Orientierung für entsprechende Handlungen wahrgenommen hat und in welchem Maße ihres Erachtens diese Werthaltungen im täglichen Handeln umgesetzt werden konnten.

Ferner wird die Fähigkeit der Führungskräfte und Gruppenmitglieder, eine andere Perspektive einnehmen und unterschiedliche Perspektiven in Verbindung setzen zu können, als Grundvoraussetzung für Globales Handeln mittels episodischer Interviews (Flick 2004, S. 158ff.) erfasst. Als Auswertungsgrundlage dienen dabei sog. „Knowledge Domains", verstanden als „a unique set of perspectives (ways of understanding the world or solving a particular problem)" (Justesen 2008, S. 56), die Aufschluss über die von einem Individuum oder einer Gruppe praktizierte Perspektivübernahme geben.

Schließlich werden externe Ratings und Auszählungen vorgenommen, die sich sowohl auf die Projektergebnisse als auch die Häufigkeit und Varietät der Nutzung elektronischer Ausrüstung (Groupware) und den zeitlichen Verlauf der Häufigkeit steuernder Eingriffe der Führungskraft beziehen. Diese Werte werden mit zwei Arten von Kontrollgruppen verglichen: (1) hohe Ausprägung nachhaltigkeitsbezogener Werthaltungen bei der Führungskraft, aber ohne Intervention; (2) geringe Ausprägung und keine Intervention.

Der Ansatz kann in einen Organisationsentwicklungsansatz eingefügt werden und Bestandteil der Organisations- und Managementberatung sein. Bei erfolgreicher Pilotphase wird die Untersuchung mit Hilfe externer Fördermittel auf eine breitere Basis gestellt.

Fazit und Ausblick

Das beschriebene Forschungs- und Entwicklungsprojekt COMSIC trägt zur Weiterentwicklung des Konzepts des Globalen Lernens bei und stellt in dreierlei Hinsicht einen Meilenstein zu dessen Positionierung in der Bildungswissenschaft dar:

- Weiterentwicklung des Erkenntnisstandes und stärkere Integration der Forschungsrichtung in die wissenschaftliche Debatte
- Professionalisierung der Praxis Globalen Lernens
- Integration von Globalem Lernen in bestehende Arbeitssysteme

Das Forschungsprojekt befindet sich aktuell in der Erprobung. Diese Darstellung einer Arbeit im Entstehen soll auch dazu anregen, eine verstärkte Auseinandersetzung mit einer Übertragung des Globalen Lernens in den (globalisierten) Arbeitsprozess zu wagen, damit sich die Bildungswissenschaft als Forschungs- wie auch als professionelle Disziplin im interdisziplinären Feld der Forschung zur nachhaltigen Entwicklung in Arbeitskontexten frühzeitig positionieren kann.

Anmerkung

1 Alternativ: virtuelle oder verteilte Arbeitsgruppe oder Team.

Literatur

Asbrand, B. (2008): Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 31. Jg., H. 1, S. 4–8.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 1, S. 2–6.

Auvachez, É. (2009): Supranational Citizenship Building and the United Nations: Is the UN Engaged in a „Citizenization" Process. In: Global Governance, 15. Jg., H. 1, S. 43–66.

BMZ/KMK (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

Bolten, J. (2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz"? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Berninghausen, J./Kuenzer, V. (Hg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt a.M., S. 21–41.

Calvert, R. (2001): Meeting the Challenge of Creating Real Understanding. In: Development Education Journal, 71, S. 22–33.

de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 23–43.

de Haan, G./Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn.

Flick, U. (2004): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. 2. Auflage. Reinbeck.

Heid, H. (Hg.) (2005): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Opladen.

Hertel, G./Konradt, U./Voss, K. (2006): Competencies for virtual teamwork. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 15, S. 477–504.

Hoch, J. E./Andreßen, P./Konradt, U. (2007): E-Leadership und die Bedeutung verteilter Führung. In: Wirtschaftspsychologie, 9. Jg., H. 3, S. 50–58.

Justesen, S. (2008): The Important Role of Diversity in Innovation. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Synergie durch Vielfalt: Praxisbeispiele zu Cultural Diversity in Unternehmen. Gütersloh, S. 56–57.

Klemisch, H./Schlömer, T./Tenfelde, W. (2008): Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 103–122.

Köppel, P. (2007): Konflikte und Synergien in multikulturellen Teams. Wiesbaden 2007.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H. 2, S. 2–7.

Plasonig, A./Buchleitner, G. E. zit. nach Heinrich, C. E. (2007): Internationalisierung – Strategien und Herausforderungen. Vortrag auf dem 2. Expertenforum ExportIT vom 26./27. Februar 2007 in St. Leon-Rot. http://www.export-it.de/img/content/heinrich.pdf, 31.08.2009.

Remdisch, S./Utsch, A. (2006): Führen auf Distanz. Neue Herausforderungen für Organisation und Management. In: OrganisationsEntwicklung, 25. Jg., H. 3, S. 32–42.

OECD (Hg.): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Paris 2005.

Steiner-Khamsi, G. (Hg.) (2004): The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. New York.

UNESCO (Hg.) (2009): Erklärung der UNESCO-World Conference on Education for Sustainable Development vom 31. März bis 2. April 2009 in Bonn. http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf, 29.08.2009.

United Nations (Hg.) (2000): United Nations Millennium Declaration. http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf, 28.08.2009.

Webster, J./Staples, D. S. (2006): Comparing virtual teams to traditional teams: An identification of new research opportunities. In: Research in Personnel and Human Resources Management, 25, S. 181–215.

Wick, A. (im Druck): Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. In: report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33. Jg., H. 3.

Alexander Wick

ist Diplom-Psychologe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und Fachleiter für Personalwirtschaft an der Internationalen Berufsakademie Darmstadt; mehrjährige praktische Tätigkeit im Internationalen Bildungstransfer. Wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: Bildungsforschung, Personalpsychologie.

B. Alexander Dauner

ist Diplom-Pädagoge, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg; berufspraktische Erfahrungen u.a. als Sprachlehrer in Japan. Inhaltliche Schwerpunkte: Migration, kulturelle Vielfalt und interkulturelle Kompetenz.

Reinhard Mitschke

ist Assistent am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schultheorie am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg; langjährige Erfahrung in Lehre, Planung, Organisation und Durchführung von Integrationskursen, Schulunterricht und interkultureller Beratung sowie im International Business Counselling. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Globalisierung, Globales Lernen, Vergleichende Bildungsforschung und Internationale Beziehungen, Friedenspädagogik.

Matthias Barth/Marco Rieckmann

Nachhaltigkeit virtuell lernen?

Potenziale Neuer Medien für das Globale Lernen in der Hochschullehre

Zusammenfassung:
Neue Medien eröffnen neue Möglichkeiten der Vernetzung und des Austausches zu Fragen der globalen Entwicklung zwischen Lernenden aus verschiedenen Ländern. Gleichzeitig stellt diese Form des Lernens neue Anforderungen an Organisation und Konzeption der Hochschullehre. Dieser Artikel beschreibt und analysiert die Erfahrungen, die an der Leuphana Universität Lüneburg mit internationalen virtuellen Seminaren zu Fragen einer nachhaltigen Entwicklung gemacht wurden. Es wird deutlich, welche besonderen Potenziale virtuelle Settings für Globales Lernen haben, wie virtuelles Lernen den Kompetenzerwerb von Studierenden unterstützen kann und welche besonderen Herausforderungen mit virtuellen Lernangeboten – didaktisch und organisatorisch – verbunden sind.

Abstract:
New media provide new opportunities for networking and exchange about issues of global development between learners from different countries. At the same time, such learning makes new demands on the organisation and design of academic teaching. This article describes and analyses experiences with international virtual seminars about issues of sustainable development which have been made at the Leuphana University of Lüneburg. It can be shown which particular potentials virtual settings offer for Global Education, how virtual learning can facilitate the students' competence development and which – didactic and organisational – challenges are associated with virtual learning settings.

Nachhaltige Entwicklung als globaler Kommunikationsprozess

Die Menschheit sieht sich heute einer Vielzahl weltweiter sozialer, ökonomischer, kultureller und ökologischer Herausforderungen gegenüber, die der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) als „Globaler Wandel" bezeichnet hat (WBGU 1996). Vor dem Hintergrund dieser weltweiten Trends wird seit der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als neues globales Leitbild diskutiert.

Eine nachhaltige Entwicklung ist als ein gesellschaftlicher Verständigungs-, Lern- und Gestaltungsprozess zu sehen (vgl. Michelsen 2007). Sie erfordert außerdem aus ethischer, problemorientierter und strategischer Sicht eine globale Orientierung (vgl. Kopfmüller et al. 2001). Aus diesen beiden Feststellungen folgt, dass eine nachhaltige Entwicklung eines internationalen und damit auch interkulturellen Dialogs und Austauschs über mögliche gesellschaftliche Übergänge in Richtung Nachhaltigkeit bedarf. Ohne eine kontinuierliche weltweite Kommunikation über mögliche Ideen und Ansätze für eine nachhaltige Entwicklung wird es nicht möglich sein, angemessen mit den weltweiten Problemen der Nicht-Nachhaltigkeit umzugehen.

Globales Lernen als Antwort auf die Herausforderungen des Globalen Wandels

Die grundlegenden Neuorientierungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung werden nur mit einem weitreichenden Bewusstseinswandel der Menschen und der Entwicklung von individuellen Kompetenzen für die Gestaltung einer nachhaltigeren Zukunft möglich sein. Daher haben Lernprozesse eine zentrale Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. Vare/Scott 2007). Bildung sollte Individuen in die Lage versetzen, globale Zusammenhänge zu verstehen und sich aktiv an einer nachhaltigen Gestaltung der Weltgesellschaft zu beteiligen (vgl. Scheunpflug 2001). Dieser Anspruch soll mit der Bildungskonzeption Globalen Lernens erfüllt werden (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005; Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003; Scheunpflug 2001; Scheunpflug/Hirsch 2000; Scheunpflug/Schröck 2000; Seitz 2002). Es wird das Ziel verfolgt, „Lernenden den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft zu ermöglichen" (Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 469).

Im Allgemeinen können Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen charakterisiert werden, die unterschiedliche psycho-soziale Komponenten (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation, volitive Kontrollsysteme, Wertorientierungen) umfassen und sich in spezifischen Kontexten realisieren (Weinert 2001). Für das Globale Lernen werden unterschiedliche Kompetenzkonzepte diskutiert (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005). De Haan (2008) beschreibt das übergreifende Bildungsziel der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als „Gestaltungskompetenz". Sie umfasst die folgenden Schlüsselkompetenzen: Perspektivübernahme; Antizipation; Interdisziplinäres Arbeiten; Umgang mit unvollständiger und überkomplexer Information; Kooperation; Berücksichtigung von Zielkonflikten bei der Reflexion über Handlungsstrategien; Partizipation; Motivation; Reflexion eigener und fremder Leitbilder; Moralisches Handeln; Selbstständiges Planen und Handeln; Empathie (de Haan et al. 2008, S. 188).

Kompetenzen können jedoch nicht vermittelt werden, sondern können nur von den Lernenden selbst entwickelt werden (vgl. Weinert 2001). Globales Lernen erfordert daher solche Settings, die selbstorganisiertes und projektorientiertes Lernen ermöglichen. Kompetenzen wie diejenigen zur Perspektivübernahme, zur Empathie und zur Reflexion eigener und fremder Leitbilder können durch Erfahrungen in globalen und interkulturellen Kontexten entwickelt werden. In interkulturellen Kontexten können Individuen lernen, unterschiedliche Perspektiven einer lokalen und globalen (nicht-)nachhaltigen Entwicklung wahrzunehmen und unterschiedliche Handlungsweisen auf der Grundlage der durch Perspektivwechsel gewonnenen Information zu analysieren. Folglich sollten Bildungsprozesse die Einbindung in internationale Projekte und in einen Dialog mit Individuen anderer kultureller Hintergründe ermöglichen.

Die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven und Interpretationen kann helfen, ein „uncritical reinforcement of notions of the supremacy and universality of 'our' (Western) ways of seeing and knowing" (Andreotti/de Souza 2008, S. 23) zu vermeiden. Anstatt übereinander zu lernen und möglicherweise bereits bestehende Annahmen und Vorurteile zu verstärken, können die Beteiligten von- und miteinander lernen und hegemoniale Ideen und Konzeptionen in Frage stellen (vgl. Morgan 2005).

Die Auseinandersetzung mit globalen Fragestellungen und die Einbindung in interkulturelle Kommunikations- und Kooperationsprozesse scheint wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung einiger der Schlüsselkompetenzen zu bieten, die Teil von Gestaltungskompetenz sind. Als ein wichtiges Element Globalen Lernens kann daher die Schaffung von Umgebungen betrachtet werden, in denen Lernende sich mit globalen Nachhaltigkeitsthemen auseinandersetzen sowie mit Menschen aus anderen Ländern kommunizieren und zusammenarbeiten können. Neue Medien eröffnen neue Möglichkeiten der Vernetzung und des Austausches zu Fragen der globalen Entwicklung zwischen Lernenden aus verschiedenen Ländern.

Ansätze und Möglichkeiten des Lernens mit Neuen Medien

Mit den angesprochenen Herausforderungen ist eine Reihe von Anforderungen an die Hochschulbildung verbunden. Gefordert ist eine Neuausrichtung der Lehre als Kernaufgabe von Hochschulen: „Ohne neue Ansätze in der Lehre ist die neue Hochschule nicht zu denken. Eingefahrene Wege und Konzepte müssen überprüft, im Zweifelsfall aufgegeben werden" (Gruppe 2004 2004, S. 29). Im Zentrum steht dabei nicht mehr allein die Auseinandersetzung mit relevanten Wissensbeständen, sondern das Erlernen und Einüben von Querschnittsqualifikationen, die die Forderung nach übergreifenden und berufsrelevanten sozialen und persönlichen Kompetenzen einlösen. Mit der Berücksichtigung globaler Herausforderungen und Problemlösestrategien kommt zudem eine internationale und interkulturelle Ausrichtung der Lehre mit in den Fokus.

In Europa wurden im Zuge des Bologna-Prozesses zahlreiche Bemühungen unternommen, um die europäische Hochschulbildung kompatibler und vergleichbarer zu gestalten und um Studierenden den Erwerb von internationalen und interkulturellen Erfahrungen zu ermöglichen. Diese Bestrebungen stehen unter dem Zeichen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: „European Higher Education Area must be open and should be attractive to other parts of the world. The contribution to achieving education for all should be based on the principle of sustainable development and be in accordance with the ongoing international work on develo ping guidelines for quality provision of cross-border higher education" (Bergen-Communiqué 2005, S. 4).

Bei weniger als zwei Prozent der Studierenden in Europa, die aktuell im Rahmen des Erasmus-Programms zum Austausch zwischen Universitäten die Möglichkeit für ein Studium im Ausland nutzen,[1] besteht hier aber noch ein erheblicher Handlungsbedarf für die Förderung interkultureller Lernerfahrungen und damit der Förderung jener Kompetenzen, die für den interkulturellen Dialog und für die Übernahme einer globalen Perspektive unentbehrlich sind.

Das Lernen mit Neuen Medien wird hier als eine zusätzliche Möglichkeit gesehen, den Austausch über Länder- und Kulturgrenzen hinweg zu fördern und interkulturelle Lernerfahrungen zu fördern. Es wird dabei als „pädagogische, technologiebasierte Innovation" verstanden, in der computerunterstützte Technologien zum Einsatz kommen und neue Möglichkeiten, die den didaktischen Einsatz bestimmen, kombiniert werden (Seufert/Euler 2005, S. 9). Die Möglichkeiten des weitgehend orts- und zeitunabhängigen Lernens und die Gestaltung interkultureller Lernsettings wird im Bereich der Hochschullehre unter dem Stichwort der „virtual mobility" diskutiert. Diese ist eine Form des Lernens, bei der durch den Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien eine Lernumgebung bereit gestellt wird, die eine grenzübergreifende Zusammenarbeit von Lernenden unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds ermöglicht, und das Hauptziel einer Förderung interkulturellen Verständnisses und des Austausches von Wissen angestrebt wird (Bijnens et al. 2006, S. 5). Durch den Einsatz von E-Learning kann es damit ermöglicht werden, Zeit-/Raumgrenzen zu überwinden und kollaborative interkulturelle Lernsituationen zu ermöglichen, E-Learning im interkulturellen Austausch erweitert damit die Möglichkeiten der Mobilität von Studierenden und Lehrenden.

Die Art und Weise, wie Neue Medien für den Lernprozess eingesetzt werden, variiert zwischen individuellem Selbststudium und kooperativen Lern- und Wissensgemeinschaften ebenso wie zwischen der Vermittlung eines relativ standardisierten Wissenskanons einerseits und der eigenständigen Erarbeitung neuer Wissensbestände andererseits (Schulmeister 2005; Zawacki-Richter/Hasebrook 2005). In diesem Spannungsfeld von individuellem versus kollaborativem Lernen einerseits und fester zu vermittelnder versus offener, zu erarbeitender Wissensbestände andererseits lässt sich der Erwerb von Kompetenzen unterscheiden und abgrenzen vom Antrainieren fester Fertigkeiten. Während sich letzteres durch große Teilnehmerzahlen, die Interaktion von Lernenden mit Lernobjekten, ein automatisches Feedback und den intensiven Einsatz von Multimedia charakterisieren lässt, steht dagegen bei der Kompetenzentwicklung die kollaborative Konstruktion von Wissen sowie die Reflexion und Interaktion zwischen den Lernenden in kleinen, moderierten Gruppen im Mittelpunkt.

Ein derartiger Ansatz des Lernens mit Neuen Medien, der darüber hinaus dem Paradigma des situierten, konstruktivistischen Lernens (vgl. Siebert 2008) folgt, bietet eine Reihe von Anknüpfungspunkten für die Umsetzung von Globalem Lernen in der Hochschullehre und insbesondere für den Erwerb von Kompetenzen. Die Einbettung in authentische Lernsituationen und die kontinuierliche Reflexion der Rolle von Lehrenden und Lernenden stellen förderliche Rahmenbedingungen für den expliziten und impliziten Erwerb einer Reihe von Kompetenzen dar (Caroli 2000). Lernen mit Neuen Medien als der computerunterstützte Erwerb von „Gestaltungskompetenz" findet dann als „gestaltendes Handeln in komplexen Anforderungssituationen" (Barth 2007) statt. Damit lassen sich neben den „klassischen" Vorteilen des Lernens mit Neuen Medien wie der orts- und zeitunabhängigen Beschäftigung mit Inhalten zumindest drei Vorteile festhalten, die für das Globale Lernen interessant sind:

Durch das Lernen mit Neuen Medien wird zunächst der Reflexionsgrad der Studierenden und damit die Grundvoraussetzung zum Kompetenzerwerb gefördert, indem Diskussionsprozesse transparent gemacht werden und die kontinuierliche, nicht spontane Art der Auseinandersetzung mit einem Themenkomplex eine vertiefte Beschäftigung mit diesem Thema fördert.

Die Nutzung einer kollaborativen Wissensbasis ermöglicht darüber hinaus die Unterstützung interkultureller und interdisziplinärer Aushandlungsprozesse, in denen Problemstellungen aus multiplen Perspektiven heraus analysiert und in unterschiedliche Kontexte gestellt werden können, um die Stärken und Schwächen verschiedener Sichtweisen erkennbar zu machen.

Die Möglichkeit, große Mengen an Informationen mit Neuen Medien nicht nur zu sammeln, sondern auch zu strukturieren und untereinander in Verbindung zu setzen, erleichtert eine Analyse der Ausgangssituation, in die unterschiedliche Sichtweisen und Wissensbestände integriert werden können.

Während die Neuen Medien insgesamt von Jugendlichen kaum zur Kommunikation mit Peers aus anderen, fernen Ländern genutzt werden (Kammerl/Lang-Wojtasik 2006), lässt sich mittlerweile im Bereich der Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung eine Reihe von Ansätzen finden, die tatsächlich einen interaktiven Dialog zu Fragen einer nachhaltigen Entwicklung zwischen Lernenden aus verschiedenen Ländern ermöglichen, dabei die Vorteile des Lernens mit Neuen Medien systematisch nutzen und dieses in unterschiedlicher Ausprägung vom reinen E-Learning-Angebot bis hin zu Blended-Learning-Ansätzen anbieten, in denen das E-Learning mit Präsenzphasen kombiniert wird.[2] Die Möglichkeiten, die mit einem solchen Einsatz verbunden sind, ebenso wie typische Problembereiche und Stolpersteine sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Virtuelle Nachhaltigkeits-Seminare an der Leuphana Universität Lüneburg

International Virtual Seminar „Sustainable Development in Europe and Latin America"

Im Sommersemester 2008 wurde an der Leuphana Universität Lüneburg das International Virtual Seminar „Sustainable Development in Europe and Latin America" durchgeführt. Dieses Seminar ist aus einem internationalen Kooperationsprojekt drei europäischer und sechs lateinamerikanischer Universitäten hervorgegangen, in dem von 2005 bis 2007 die Grundlagen für einen gemeinsamen internationalen Master-Studiengang „Sustainable Development and Management" geschaffen wurden (vgl. Rieckmann et al. 2007; Van Dam-Mieras et al. 2008). Mit dem International Virtual Seminar (IVS) wurde das Modul „Introduction to Sustainable Development and Intercultural Virtual Dialogue" erprobt, das für das Master-Programm entwickelt worden ist.

Die wesentlichen Ziele des Seminars waren der Erwerb von Wissen über zentrale Elemente einer nachhaltigen Entwicklung und über unterschiedliche Perspektiven einer nachhaltigen Entwicklung in Europa und Lateinamerika. Außerdem sollten die teilnehmenden Studierenden durch die Zusammenarbeit in Gruppen mit Studierenden verschiedener Disziplinen und aus verschiedenen Ländern interdisziplinäre und interkulturelle Kompetenzen entwickeln.

Der Kurs wurde als E-Learning-Seminar angeboten und damit didaktisch auf selbstgesteuertes, problemorientiertes und kollaboratives Lernen ausgerichtet. Die verwendete „Moodle"-Lernumgebung[3] bietet viele Möglichkeiten zur Zusammenarbeit wie z.B. ein Wiki, verschiedene Diskussionsforen und den Austausch von Dateien. Das Seminar wurde auf Englisch durchgeführt. Tabelle 1 gibt einige Informationen über die zwölf Studierenden, die (freiwillig) an dem Seminar teilgenommen und dieses erfolgreich absolviert haben.

Herkunftsländer	Chile (4), Deutschland (7), Peru (1)
Universitäten	Leuphana Universität Lüneburg, Deutschland (7), Universidad Bolivariana, Santiago de Chile (4), Universidad de San Martín de Porres, Lima, Peru (1)
Bildungsniveau	Bachelor-Studierende (10), Post-graduierte Studierende (2)
Disziplinen	Umweltwissenschaften (7), Geographie (3), Kommunikation (1), Wirtschaftswissenschaft (1)
Alter	20–28
Geschlecht	weiblich (10), männlich (2)

Tab. 1: Teilnehmende des Seminars

Als Studienmaterial kam vor allem ein einführender Text zu nachhaltiger Entwicklung zur Verwendung, der im Rahmen des erwähnten Kooperationsprojekts für das Modul „Introduction to Sustainable Development and Intercultural Virtual Dialogue" von europäischen und lateinamerikanischen Expertinnen und Experten erarbeitet worden ist (Michelsen/Rieckmann 2008).

Die Studierenden haben sich in individuellen und kollaborativen Arbeits- und Lernprozessen mit folgenden Themen auseinandergesetzt (Gesamt-Workload von 150 Stunden): Globalisierung, Wissenserzeugung und -anwendung; Inter-

und Transdisziplinarität; Globaler Wandel; Geschichte des Konzepts nachhaltiger Entwicklung; Theoretische Ansätze der Nachhaltigkeit. Als abschließende Arbeit haben die Studierenden in interkulturell zusammengesetzten Gruppen Texte zu den unterschiedlichen Perspektiven und Konzepten der Nachhaltigkeit in Europa und Lateinamerika erstellt.

Die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1997) des im Seminar entstandenen Materials (Gruppentexte, Forendiskussionen, Statements of Participation) sowie einer nach Abschluss des Seminars mit sieben Studierenden (sechs deutsche Studentinnen und ein peruanischer Student) durchgeführten Gruppendiskussion konnte in Bezug auf die Lernprozesse und -ergebnisse zeigen, dass die Studierenden im Verlauf des Seminars mehr über die unterschiedlichen Nachhaltigkeitsdiskurse in Europa und Lateinamerika gelernt und die Gemeinsamkeiten und Differenzen der Diskurse analysiert haben. Dabei haben die Studierenden erkannt, dass unterschiedliche historische und politische Kontexte als Gründe für die Differenzen betrachtet werden können und dass es aufgrund dieser verschiedenen Kontexte unmöglich ist, ein weltweites Modell nachhaltiger Entwicklung zu etablieren, und dass daher die Nachhaltigkeitsstrategien jeweils an die besonderen Bedingungen in jeder Region angepasst werden müssen.

Die interkulturelle Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung hat die Studierenden dabei unterstützt, eine Grundlage für interkulturelle Verständigung sowie Dispositionen zu entwickeln, die Bestandteil der Schlüsselkompetenzen zur Perspektivübernahme, zur Empathie und zur Reflexion eigener und fremder Leitbilder sind. Daneben konnten auch verschiedene Soft Skills, wie z.B. für Zeit- und Projektmanagement und das Schreiben und Diskutieren in einer Fremdsprache, weiterentwickelt werden. In Bezug auf die interkulturelle Zusammenarbeit ist weiterhin deutlich geworden, dass die Teilnehmenden gelernt haben, Fragen einer globalen nachhaltigen Entwicklung zu verhandeln, indem sie Problemstellungen diskutiert haben, die auch auf der Agenda internationaler Klimakonferenzen stehen.

Als wesentliche Herausforderung bei der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Studierenden aus Europa und Lateinamerika wurden Sprachbarrieren gesehen. Die meisten der Teilnehmenden waren es nicht gewohnt, in Englisch zu schreiben und akademische Fragestellungen zu diskutieren. Als weiteres Problem wurden von den Studierenden die Einschränkungen durch asynchrone und non-verbale Kommunikation benannt.

Insgesamt haben die Studierenden die Bedeutung internationalen Dialogs für die Verständigung über einen gemeinsamen Weg zu einer globalen nachhaltigen Entwicklung erkannt. Sie haben sich nicht nur gegenseitig durch kritisches Nachfragen angeregt, sondern haben auch bemerkt, dass unterschiedliche Verständnisse einer nachhaltigen Entwicklung eine Herausforderung für internationale Kommunikation darstellen.

Virtual Campus for a Sustainable Europe

Die Leuphana Universität Lüneburg ist Gründungsmitglied des „Virtual Campus for a Sustainable Europe“ (VCSE) (http://www.vcse.eu), mit dem das Ziel verfolgt wird, europaweit E-Learning Angebote zum Thema nachhaltige Entwicklung zu bündeln und Studierenden unterschiedlicher Hochschulen zugänglich zu machen. Durch das gemeinsame Angebot und die Öffnung der Kurse für andere Hochschulen des VCSE wird zum einen das eigene Angebot an Seminaren im Bereich nachhaltige Entwicklung erweitert, zum anderen werden internationale und interkulturelle Lernangebote geschaffen, die einen Mehrwert für alle Partner darstellen.

Angebotener Kurs	**Universität**	**Zeitpunkt und Häufigkeit**
Corporate Sustainability and Natural Resources	University of Macedonia, Thessaloniki	Sommersemester, einmal/Jahr
European Virtual Seminar on Sustainable Development	Open University der Niederlande, Heerlen	Wintersemester, einmal/Jahr
Sustainable Spatial and Regional Development	Karls-Franzen Universität, Graz	Sommersemester, einmal/Jahr
Multiple perspectives on globalisation and sustainable development	Karls Universität, Prag	Wintersemester, einmal/Jahr
Syndromes of Global Change	Leuphana Universität, Lüneburg	Wintersemester, einmal/Jahr

Tab. 2: Kurse und anbietende Universitäten des VCSE (Virtual Campus for a Sustainable Europe)

In insgesamt fünf Kursen zu unterschiedlichen Themen (s. Tabelle 2) lernen und arbeiten Studierende aus 16 europäischen Universitäten zusammen. Die Organisation des VCSE beruht auf einem offenen und flexiblen Netzwerk, in dem sich die teilnehmen Universitäten zusammengeschlossen haben. Die Rolle der Koordination rotiert zwischen den Partnern, wobei die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten möglichst dezentral gelöst werden. So bietet jede Universität einen Kurs für Studierende aller anderen Universitäten an und ist verantwortlich für die Bereitstellung von Materialien und Information zum Kurs sowie seine Durchführung und Evaluation. Die Partneruniversitäten regeln den Zugang für die Studierenden ihrer Hochschule, organisieren die Anrechnung und den Transfer der Bewertung in das jeweilige System. Durch die Integration der einzelnen Kurse in den virtuellen Campus wird das Angebot für die Studierenden der jeweiligen Universitäten als gemeinsames breites Lehrangebot sichtbar.

Für die Leuphana Universität Lüneburg bietet sich mit dem VCSE die Möglichkeit, das Angebot an interkulturellen, nachhaltigkeitsorientierten Seminaren auszuweiten und zu verstetigen und den Studierenden dauerhaft die Möglichkeit zu bieten, sich in interdisziplinären und interkulturellen Zusammenhängen mit unterschiedlichen Fragen einer nachhaltigen Entwicklung auseinanderzusetzen.

Die Erfahrungen mit den einzelnen Seminaren, die mittlerweile im dritten Jahr angeboten werden und nach jedem Durchgang evaluiert werden, entsprechen weitgehend den ge-

schilderten Ergebnissen des International Virtual Seminar „Sustainable Development in Europe and Latin America". Abweichend werden interkulturelle Unterschiede weniger stark betont, jedoch die Möglichkeit der internationalen Zusammenarbeit hervorgehoben, die ein stark motivierendes Element ist und als Hauptgrund für die Teilnahme an diesen Veranstaltungen genannt wird. Interkulturelle Unterschiede werden zu Beginn weniger erwartet, im Laufe der Veranstaltungen jedoch gerade zwischen west- und osteuropäischen Studierenden erlebt und verbalisiert.

Die Herausforderungen im Zusammenhang mit dem VCSE liegen in erster Linie auf organisatorischer Ebene und betreffen hierbei (1) Fragen der Anrechenbarkeit, (2) der Integration in das Curriculum und (3) den Umgang mit Unterschieden in den jeweiligen länderspezifischen Angeboten. Um die Veranstaltungen für Studierende nicht nur inhaltlich, sondern auch formal attraktiv zu gestalten, galt es zunächst, Wege der Anrechenbarkeit im grundständigen Studium der Studierenden zu finden. Dies geschah in einem ersten Schritt durch eine Reihe von bilateralen Absprachen mit den jeweiligen Studiengangskoordinatoren, was einen hohen organisatorischen Aufwand mit sich brachte. In einem zweiten Schritt wurde dies durch die Integration in die jeweiligen Curricula als fester Bestandteil des Studienangebots gelöst, so dass hier verbindliche Absprachen und feste Regelungen die Integration erleichtern und für die Studierenden Planungssicherheit bedeuten.

Für die tatsächliche Durchführung galt es darüber hinaus, eine Reihe von Unterschieden zwischen den jeweiligen Universitäten insbesondere in Bezug auf Workload pro Seminar und akademischen Kalender auszugleichen. So starten die einzelnen Seminare zum Teil vier bis sechs Wochen vor dem Semesterstart in Lüneburg, entsprechend mussten die Veranstaltungen bereits im vorangehenden Semester beworben werden und die Studierenden auf einen solchen früheren Start vorbereitet werden. Während mit der Einführung der European Creditpoints ein Instrument eingeführt ist, das den Workload regelt, der mit der Vergabe für einen Creditpoint (CP) verbunden ist, unterscheiden sich die einzelnen Seminare in der Anzahl der vergebenen Creditpoints und damit in ihrem Gesamtworkload. Da in Lüneburg eine Vergabe von fünf CP Standard ist, mussten hier zum Teil zusätzliche Aufgaben für die Abschlussarbeit definiert werden, um auf den erforderlichen Gesamtumfang zu kommen.

Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund wachsender Komplexität und nichtnachhaltiger Entwicklung in der heutigen Weltgesellschaft kommt Hochschulen die Aufgabe zu, Studierenden die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zu ermöglichen, die sie dazu befähigen, globale Zusammenhänge zu verstehen und zur Gestaltung der Weltgesellschaft im Sinne nachhaltiger Entwicklung beizutragen. Der Einsatz Neuer Medien eröffnet, wie die Erfahrungen an der Leuphana Universität Lüneburg zeigen, neue Potenziale für das Globale Lernen an Hochschulen.

In den virtuellen Seminaren zu Fragen einer nachhaltigen Entwicklung setzen sich die Studierenden mit Fragestellungen globaler Relevanz auseinander, erwerben neues Wissen über die Diskurse in anderen Ländern und lernen in der interkulturellen Zusammenarbeit andere Ansätze und Perspektiven einer nachhaltigen Entwicklung kennen. Dabei können sie u.a. ihre Kompetenzen und Fähigkeiten zum Perspektivwechsel, Empathie, Reflexion eigener und gesellschaftlicher Leitbilder, interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit sowie reflexives und kritisches Denken (weiter)entwickeln.

Als besondere Herausforderungen sind mit den virtuellen Lernangeboten auf Seite der Lehrenden v.a. ein organisatorischer (Koordination zwischen den beteiligten Universitäten, Verwaltung der virtuellen Lernumgebung) und didaktischer Mehraufwand (genaue vorherige Planung der einzelnen Lernphasen und Arbeitsaufgaben) und auf Seite der Lernenden sprachliche Barrieren, Probleme der interkulturellen Verständigung und Einschränkungen durch asynchrone und non-verbale Kommunikation verbunden.

Mit dem VCSE ist ein erster Schritt zur organisatorischen Verstetigung eines Angebots virtueller universitärer Seminare zu Fragen einer nachhaltigen Entwicklung gegangen worden. Hierbei werden die Bedeutung eines Netzwerks von Hochschulen für gemeinsame Angebote virtueller Nachhaltigkeits-Seminare, aber auch die Schwierigkeiten deutlich, die sich aus einer derartigen Hochschulkooperation ergeben. Bei einer wünschenswerten Ausweitung des verstetigten Angebots virtueller Nachhaltigkeits-Seminare über Europa hinaus werden die organisatorischen und didaktischen Herausforderungen noch größer werden.

Anmerkungen

1 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm.

2 Neben den im Folgenden beschriebenen Ansätzen der Leuphana Universität Lüneburg sind an dieser Stelle insbesondere die Projekte SUPPREM (http://supprem.unige.ch) des Swiss Virtual Campus und das EU-geförderte Gemeinschaftsprojekt PASDEL (PrActising Sustainable Development through E-Learning, http://www.pasdel.eu) zu nennen.

3 Moodle (http://www.moodle.org) ist ein Open-Source-System zum Management von Lernprozessen.

4 Für eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse des Seminars siehe Barth/Rieckmann (2009).

Literatur

Andreotti, V./de Souza, L. M. (2008): Translating theory into practice and walking minefields: lessons from the project ‚Through Other Eyes '. In: International Journal of Development Education and Global Learning, V. 1, I. 1, S. 23–36.

Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 469–484.

Barth, M. (2007): Gestaltungskompetenz durch Neue Medien? Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin.

Barth, M./Rieckmann, M. (2009): Experiencing the Global Dimension of Sustainability: Student Dialogue in a European-Latin American Virtual Seminar. In: International Journal of Development Education and Global Learning, 2. Jg., H. 2, S. 23–38.

Bergen-Communiqué (2005): The European Higher Education Area –Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Veröffentlicht unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf, 28.05.09.

Bijnens, H./Boussemaere, M./Rajagopal, K./Op de Beeck, I./Van Petegem, W. (2006): European Cooperation in Education through virtual mobility: a best-practice manual. Heverlee.

Caroli, F. (2000): Internetgestützte Seminare. In: Scheuermann, F. (Hg.) (2000): Campus 2000: Lernen in neuen Organisationsformen. Münster, S. 149–160.

de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, S. 23–43.

de Haan, G./Kamp, G./Lerch, A./Martignon, L./Müller-Christ, G./Nutzinger, H. G. (Hg.) (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin/Heidelberg.

Gruppe 2004 (2004): Hochschule neu denken. Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit. Ein Memorandum. Frankfurt a.M.

Kammerl, R./Lang-Wojtasik, G. (2006): Globales Lernen und Neue Medien. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29. Jg., H. 3, S. 2–6.

Kopfmüller, J./Brandl, V./Jörissen, J./Paetau, M./Banse, G./Coenen, R./Grunwald, A. (2001): Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet. Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren. Berlin.

Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheit, C. (Hg.) (2003): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt a.M./London.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H. 2, S. 2–7.

Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Michelsen, G. (2007): Nachhaltigkeitskommunikation: Verständnis – Entwicklung – Perspektiven. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. 2. Auflage. München (2. Aufl.), S. 25–41.

Michelsen, G./Rieckmann, M. (Hg.) (2008): International Master's Programme in Sustainable Development and Management. Volume 2: Introduction to Sustainable Development. Frankfurt a.M.

Morgan, A. (2005): The Global Dimension. Contexts within Contexts. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H. 2, S. 26–28.

Rieckmann, M./Michelsen, G./Lansu, A./Van Dam-Mieras, R. (2007): Learning from the richness of diversity – Development of an interdisciplinary, intercultural Master's programme on sustainability. In: de Kraker, J./Lansu, A./Van Dam-Mieras, R. (Hg.): Crossing Boundaries. Innovating Learning for Sustainable Development in Higher Education. Frankfurt a.M., S. 211–226.

Scheunpflug, A. (2001): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Herz, O./Seybold, H./Strobl, G. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen, S. 87–99.

Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt a. M.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2000): Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

Schulmeister, R. (2005): Plädoyer für offene Lernumgebungen. In: Bachmair, B./Diepold, P./Witt, C. de (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 4. Wiesbaden, S. 43–53.

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

Seufert, S./Euler, D. (2005): Learning Design. Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschule und Unternehmen. St. Gallen.

Siebert, H. (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg.

Van Dam-Mieras, R./Lansu, A./Rieckmann, M./Michelsen, G. (2008): Development of an Interdisciplinary, Intercultural Master's Program on Sustainability: Learning from the Richness of Diversity. In: Innovative Higher Education, 32. Jg., H. 5, S. 251–264.

Vare, P./Scott, W. (2007): Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. In: Journal of Education for Sustainable Development, 1. Jg., H. 2, S. 191–198.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (1996): Welt im Wandel: Herausforderung für die deutsche Wissenschaft. Jahresgutachten. Heidelberg/Berlin/New York.

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, S. 45–65.

Zawacki-Richter, O./Hasebrook, J. (2005): Softskills online? Lernziel interkulturelle Kompetenz. In: Tavangarian, D./Nölting, K. (Hg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster, S. 17–26.

Dr. Matthias Barth

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Neue Medien in der Nachhaltigkeitskommunikation, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Kompetenzentwicklung und -messung.

Marco Rieckmann

Dipl.-Umweltwissenschaftler, ist Doktorand und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Nachhaltigkeit im universitären Kontext, Nachhaltigkeit im Nord-Süd-Dialog, Informelles Lernen, Entwicklungstheorien und -politik.

WAXMANN

Sabine Zauchner, Peter Baumgartner, Edith Blaschitz, Andreas Weissenbäck (Hrsg.)

Offener Bildungsraum Hochschule

Unter dem Motto „Offener Bildungsraum Hochschule: Freiheiten und Notwendigkeiten" thematisierte die 13. Europäische Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW08) das Spannungsfeld und die Herausforderungen, die aus aktuellen technologischen bzw. aus hochschul- und gesellschaftspolitischen Anforderungen an didaktische Konzepte in Lehre und Forschung an Hochschulen erwachsen. Dieser Band verzeichnet die schriftlichen Fassungen der Vorträge und die Zusammenfassungen der auf der Tagung präsentierten Poster.

Die Beiträge setzen sich mit der Open-Education-Bewegung, Web-2.0-Entwicklungen und Social Software bzw. mit bestehenden und bewährten E-Learning-Konzepten auseinander. Sie thematisieren Möglichkeiten und Konzepte – aber auch Grenzen – der Integration informeller Lernwege in formale Universitätsstrukturen und stellen die Frage nach neuen Kompetenzen Lehrender und der Medienkompetenz Studierender. Es werden Chancen beleuchtet, die sich aus der freien Verfügbarkeit von Wissensressourcen ergeben. Auch rückt die Bedeutung von Web 2.0 für wissenschaftlich untermauerte didaktische Konzepte in das Zentrum der Betrachtung.

Sabine Zauchner, Peter Baumgartner, Edith Blaschitz, Andreas Weissenbäck (Hrsg.)

Offener Bildungsraum Hochschule

Freiheiten und Notwendigkeiten

Medien in der Wissenschaft, Band 48
2008, 356 Seiten, br., 25,50 €,
ISBN 978-3-8309-2058-8

Waxmann
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

Nicole Flindt

Globales Lernen in internationalen virtuellen Hochschulseminaren

Das E-Learning-Projekt „American Cultural Studies Onweb"

Zusammenfassung:
Internationale virtuelle Seminare im Hochschulkontext bieten Möglichkeiten Globalen Lernens jenseits genuin pädagogischer Rahmung. Dies wird am Beispiel eines E-Learning-Projekts dargestellt.

Abstract:
International virtual seminars in the context of tertiary education offer chances for Global Learning beyond a genuine educational framing. This is described using an example of an E-Learning endeavour.

Globales Lernen und E-Learning

In einer Zeit der schnellen Veränderungen und des rasanten technischen Wandels traf Anfang der Jahrtausendwende ein Trend namens E-Learning[1] den Nerv unseres Zeitalters: Das Lernen mittels neuer (elektronischer) Medien in seinen vielfältigen Formen (z.B. als reines computerbasiertes Lernen oder als internetgestütztes Lernen mit oder ohne tutorieller Unterstützung sowie mit oder ohne Kommunikationselementen wie Foren und Blogs) wurde als das Lernkonzept der Zukunft gefeiert (vgl. Weller 2002, S. 30). Schon nach wenigen Jahren machte sich nach der allgemeinen Euphorie, die vielfach auf einer Technologiebegeisterung basierte, Ernüchterung breit. Doch gelang es dem E-Learning, sich seinen Platz neben den klassischen Präsenzkursen und dem Fernunterricht zurückzuerkämpfen (Flindt 2007, S. 139ff.). Als Gründe für den erneuten Siegeszug von E-Learning kommen für den (Hoch-)Schulbereich die Vorteile bei der Vermittlung von aktuellen Lerninhalten, der Aufbau von computerbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten und die Ortsungebundenheit in Betracht. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und pädagogischen Praxis hat E-Learning längst einen hohen Stellenwert eingenommen und dies in (wenigstens) dreifacher Hinsicht: Zum einen beschäftigt man sich mit dem Forschungsgebiet des E-Learning und der Neuen Medien aus pädagogischer Sicht, zum anderen wird E-Learning selbst als Lernform bei der Vermittlung pädagogischer Themen eingesetzt und nicht zuletzt beeinflusst es auch viele Forschungsgebiete und -konzepte der Pädagogik nachhaltig. Dies trifft insbesondere auch auf das Bildungskonzept des Globalen Lernens zu. Unter diesem Begriff verbirgt sich eine Vielzahl durchaus unterschiedlicher Theoriekonzepte (im Überblick: Scheunpflug 2007). Ihnen ist als kleinster gemeinsamer Nenner gemein, dass Globales Lernen fächerübergreifend Eine-Welt-Themen vermittelt (thematische Ebene), Lernende unterschiedlicher sozialer und geografischer Herkunft – auch mittels Neuer Medien – zusammenbringt (räumliche Ebene) sowie Kompetenzen vermitteln will, sich in der Weltgesellschaft angesichts von globalen Problemen zu bewegen (Kompetenzebene) (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 15ff.). Diese Grundübereinstimmung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass vieles in diesem Feld nach wie vor kontrovers diskutiert wird. So wird nach wie vor in der Literatur kontrovers darüber diskutiert, welche Kompetenzen im Konzept Globales Lernen erworben werden sollen (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005).

In der pädagogischen Praxis wird das Konzept des Globalen Lernens vor allem in Schulen aufgegriffen, aber es wird noch lange nicht überall als Bildungskonzept wahrgenommen. Während Scheunpflug/Toepfer (1996) monieren, dass Globales Lernen besonders wenig in beruflichen Schulen etabliert ist, macht Führing (1998) auf das Defizit im außerschulischen Bereich aufmerksam.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Globalem Lernen in einem weiteren, bislang wenig beachteten Bereich: Dem Bereich des Globalen Lernens in internationalen virtuellen Seminaren an Hochschulen.[2] Der Zusammenhang zwischen Globalem Lernen und Neuen Medien ist in der Literatur bereits diskutiert und hervorgehoben worden, jedoch häufig in Bezug auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern (Kammerl/Lang-Wojtasik 2006). Im Folgenden wird als konkretes Beispiel das E-Learning-Projekt American Cultural Studies Onweb vorgestellt, für das zwei Amerikanistik-Dozenten der Universitäten Heidelberg und Stuttgart seit 2001 eine Serie von E-Learning-Kursen für Studierende verschiedener Universitäten entwickelt und implementiert haben und das als Fallstudie seit 2002 wissenschaftlich untersucht wird (zum Zwischenstand: Flindt 2007, S. 278ff.).

American Cultural Studies Onweb

In den letzten Jahren hat sich die in Anglistischen Seminaren angesiedelte Disziplin American Studies von einem auf die USA konzentrierten und andere Nationen ausblendenden Modell zu American Cultural Studies gewandelt, die die vielfältigen Einflüsse anderer Nationen auf die Kultur in den USA mit einbeziehen (Rowe 2002, S. 53). Da kulturelle Unterschiede besonders im Kontext gegenseitigen Kontakts und permanenter Interaktion zwischen verschiedenen Gruppen sichtbar werden und durch diesen Kontakt Verständnis füreinander entwickelt werden kann, wird ein reger internationaler Austausch zwischen Wissenschaft-

lern und Studierenden unterschiedlicher Disziplinen als gewinnbringend für alle Beteiligten angesehen. Die Bandbreite von Themen der American Cultural Studies hat auf viele Fachdisziplinen Auswirkungen (z.B. Linguistik, Geschichtswissenschaften oder Anthropologie). Da sich die Thematik und das Objekt dieser Studienrichtung verändert haben, mussten sich auch die pädagogischen Mittel wandeln (Fischer-Hornung/Holtkamp 2005, S. 107). Die neue Ausrichtung von American Cultural Studies mit ihrem verstärkten internationalen Austausch steht im Kontrast zu den herkömmlichen didaktischen Unterrichtskonzepten an Universitäten zur Vermittlung von Wissensinhalten. Im Mittelpunkt der neuen American Cultural Studies steht nicht mehr (nur) ein Kanon von Texten, sondern das Erlernen von Kommunikations-, Methoden- und Fachkompetenzen. Die Vorteile des Kommunikationszeitalters mit Techniken wie E-Learning sind für die neuausgerichtete Disziplin American Cultural Studies daher nicht nur eine neue Form der Distribution von Lerninhalten, sondern sind ideales Mittel zum Zweck, um diese Kompetenzen zu fördern (ebd., S. 107; 110f.).

Die Amerikanistik-Dozenten Holtkamp (Universität Stuttgart) und Fischer-Hornung (Universität Heidelberg) entwickeln hierzu seit 2001 gemeinsam Online-Kurse für American-Studies-Online. Trotz der gemeinsamen Zielsetzung, gewinnbringende ACS-Onweb-Seminare zu kreieren, waren sich beide Projektleiter darüber einig, dass sie sich die Freiheit gewähren sollten, ihre eigenen favorisierten Lernstrukturen sowie ein eigenes Kursdesign zu wählen (Flindt 2007, S. 278f.). So beschritten die Stuttgarter und Heidelberger Teams unterschiedliche Richtungen bei der Kursentwicklung. Während Holtkamp von der Universität Stuttgart die Kursinhalte für seine ACS-Onweb-Kurse aus Materialien von früheren Face-to-Face Seminaren gestaltete, beteiligte Fischer-Hornung in Heidelberg ihre Studierenden an der Kursentwicklung der ersten Heidelberger ACS-Onweb-Seminare. So wurde eine Pilotprojekt-Internetseite aufgebaut, auf der vor allem verschiedene Links zu ACS-Themen für die künftig anzubietenden Online-Seminare gesammelt wurden (ebd., S. 279).

Im Laufe der letzten acht Jahre hat Fischer-Hornung an der Universität Heidelberg allein oder in Kooperation mit anderen E-Teachern weltweit fünf weitere E-Learning-Kurse zu multikulturellen, aktuellen und fächerübergreifenden Themen entwickelt und zusammen mit anderen E-Teachern durchgeführt (z.B. im Sommersemester 2008 den Kurs Youth and Media Culture in Kooperation mit der University of New Mexico, Albuquerque).

Da immer die Inhalte und nicht die Technik im Vordergrund standen, überstanden die Online-Kurse, die bereits 2001 für die erste Lernplattformen entwickelt wurden, auch den Wechsel zu anderen Lernplattformen gut (aktuell wird an der Universität Heidelberg mit Moodle gearbeitet).

Konzept und Design

Das pädagogische Konzept der ACS-Onweb-Kursen ist das eines „low technology-constructivist approach" (Fischer-Hornung/Holtkamp 2005, S. 109). Eine relativ einfach aufgebaute E-Learning-Plattform erlaubt es den E-Teachern ihre Kursinhalte mit Text, Links und Bildern aufzubauen und zu verwalten. Synchrone und asynchrone Kommunikationsformen wie E-Mail, Instant Messaging, Chats und Foren werden von der Lernplattform bereitgestellt. Seit die neue Lernplattform Moodle an der Universität Heidelberg im Einsatz ist, stehen den ACS-Onweb-Kursen auch Elemente des sogenannten Web 2.0 zur Verfügung (Wikis und Blogs).

Kursbeschreibung

Viele der ACS-Onweb-Kurse finden in Kooperation mit Partneruniversitäten rund um den Globus statt. Sowohl Studierende als auch E-Teacher der University of South Australia, Adelaide (Department of Communication, Information, and New Media), University of Padua, Italy (Department of Germanic Languages, American Studies), State University of St. Petersburg, Russia (Faculty of Philology) oder University of Mexico haben die ACS-Onweb-Kurse mit- oder weiterentwickelt und daran teilgenommen. Einer der aktuellsten ACS-Onweb-Kurse The Indian Diaspora – Language, History, Culture (Wintersemester 2008/09) wurde sowohl international als auch sehr interdisziplinär konzipiert und für Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen (Sprach-, Kultur- und Literaturwissenschaften sowie Linguistik) geöffnet. An diesem anspruchsvollen Kurs waren vier E-Teacher unterschiedlicher Disziplinen der Universitäten Heidelberg (Literatur- und Kulturwissenschaft), Zürich (Linguistik) und Kapstadt/Südafrika beteiligt.

Alle bislang abgehaltenen Heidelberger und Stuttgarter ACS-Onweb-Kurse sind „24/7"-Online-Kurse, die ohne Präsenztreffen auskommen und komplett in einer virtuellen Lernumgebung stattfinden. Die Anmeldungen zu den Heidelberger und Stuttgarter ACS-Onweb-Kursen, die als Blockseminare zwischen sieben bis zwölf Wochen abgehalten werden (mit einer „Warm-up-Week" am Anfang und einer Projektwoche am Ende), erfolgen in der Regel per E-Mail. Es bestehen teilweise Teilnehmendenbeschränkungen, beispielsweise hinsichtlich der Anzahl der Kursteilnehmenden und bei den Heidelberger ACS-Onweb-Kursen auch durch ein Auswahlverfahren, bei dem die Studierenden der teilnehmenden Universitäten weltweit in einem kurzen Motivationsstatement ihre Gründe für die Teilnahme darlegen müssen. Nach der Aufnahme zu einem ACS-Onweb-Kurs erhalten die Studierenden der Partneruniversitäten ihre persönlichen Zugangsdaten für die jeweilige Internetplattform.

Die Dozierenden und ihre Teaching Assistants betreuen die Kursteilnehmenden während der gesamten Dauer des ACS-Onweb-Kurses, indem sie persönlich per E-Mail erreichbar sind, an Chats teilnehmen oder Beiträge im Forum kommentieren und bearbeiten. Die ACS-Teams in Stuttgart und Heidelberg haben mehrere gemeinsame Kursanforderungen festgelegt (Flindt 2007, S. 282):

- Lesen/Anschauen/Anhören des angegebenen Materials
- Anfertigen von zwei bis drei schriftlichen Arbeiten nach Bearbeitung des angegebenen Materials
- Teilnahme und Beiträge im Forum[3]
- Erstellung einer Internetpräsentation zu einem gewählten Thema in Gruppenarbeit (virtuelle Teams), die Online auf der Lernplattform veröffentlicht werden.

Bei der abschließenden Internetpräsentation werden die Themen vom E-Teacher vorgegeben und die Studierenden aufgefordert, sich für ein Thema und Team zu entscheiden. Einzige Vorgabe ist, dass die Arbeitsgruppen international besetzt sein müssen, z.B. ein Student aus Heidelberg und ein anderer Student aus St. Petersburg (Flindt 2007, S. 282f.).

Zielsetzung und Zertifizierung der Kurse

Die ACS-Onweb-Kurse sind so konzipiert, dass sie die vielfältige Bandbreite an interkulturellen Themen auf dem Gebiet der American Cultural Studies abdecken und stereotypische Annahmen über die USA abbauen und ein interkulturelles Verständnis aufbauen helfen. Generell sollen durch die ACS-Onweb-Kurse ein Bewusstsein für die ACS-Themen durch Lesen, Diskutieren von verschiedenen (Online-)Materialien und einer (Online-) Präsentation eigener Texte geweckt und durch die Beschäftigung mit den Themen und der multikulturellen und interdisziplinären Zusammensetzung der studentischen Teams ein interkulturelles Denken und Verstehen entwickelt werden. Zudem sollen die ACS-Onweb-Kurse die Studierenden mit effektivem Recherchieren und Kommunizieren mit verschiedenen Online-Kommunikationsformen wie E-Mail, Forum und Wikis vertraut machen (Fischer-Hornung/Holtkamp 2005, S. 113).

Die ACS-Onweb-Kurse sind Präsenzseminarkursen gleichgestellt. Für Studierende der Partneruniversitäten, die an ACS-Onweb-Kursen teilnehmen, wird der Credit Transfer durch Vereinbarungen zwischen den Universitäten bzw. durch internationale Programme sichergestellt (ebd., S. 112).

Erfolge und Herausforderungen

Die Probleme mit dem Umgang des neuen Mediums E-Learning sind im Laufe der Zeit fast vollständig verschwunden. Zwar mag es nach wie vor Studierende geben, die nicht selbst von Zuhause oder in der Universität über schnelle Internetverbindungen verfügen, aber wie in einem Fall in den Anfangsjahren in St. Petersburg/Russland fand und findet man Lösungen (hier wurde ein Fond zur Bezahlung des Einloggens in einem Internet Cafes gegründet) (ebd., S. 117). Im Gegensatz zu den vielfach gegen E-Learning geäußerten Vorwürfen, es fehle an sozialen Kontakten (Flindt 2007, S. 354), gestaltete sich die Zusammenarbeit über Ländergrenzen hinweg und trotz anderer Ansichten zu bestimmten Themen von Anfang an als unproblematisch. Eine Evaluation (ohne Validitätsanspruch) ergab folgendes Bild: 65% der Befragten gehen davon aus, dass ihr Kontakt zu Studierenden durch die internationalen virtuellen Partnerschaften besser geworden sei und 61% beobachten eine Verbesserung ihrer Soft Skills wie Teamwork und Kreativität (ebd., S. 120). Dieses Feedback können die E-Teacher durch persönliche E-Mails der teilnehmenden Studierenden nur bestätigen. Einzig das Fehlen der Körpersprache wurde häufiger bei E-Mail-Feedbacks am Ende der Kurse von Studierenden moniert, wie der Kommentar eines australischen Studierenden verdeutlicht: „I learnt that other cultures' command of English is quite good; however, they misjudge the nuances given to words or sentences. […] this becomes difficult as diplomacy is helped by the use of body language […]." (ebd., S. 121). Als kleiner Ersatz dieser fehlenden Körpersprache im Internet wurde von den E-Teachern der Gebrauch von Emoticons in Diskussionen eingeführt. Dass das diskursive pädagogische Konzept von E-Learning und hier besonders die Teilnahme an Diskussionen im Forum aufgeht, zeigt sich bei einem Blick auf die Foren deutlich: So verzeichnete beispielsweise der im Wintersemester 2002/2003 abgehaltene Kurs Race, Ethnicity, and Immigration 369 Forumseinträge mit zahllosen, weitverzweigten Antworten und Stellungnahmen, die die geforderten Mindestbeiträge weit übersteigen. Wikis als Möglichkeiten des Web 2.0 werden in den aktuellen Kursen gut genutzt, sind aber kein Selbstzweck, sondern Mittel des Austausches und als Informationsquelle (Fischer-Hornung 2009).

Globales Lernen im Rahmen des American Cultural Studies Onweb

Orientiert man sich am eingangs erwähnten Minimalkonzept für das Globale Lernen (geeignete Thematik, räumliche Dimension und das Erlernen von bestimmten Kompetenzen), erscheint die Thematik der ACS-Onweb-Kurse auf den ersten Blick nicht für Globales Lernen geeignet, da man meinen könnte, der Fokus liege einseitig nur auf der Kultur der Vereinigten Staaten. Zwar ist allein diese Kultur bereits sehr vielschichtig (dies wird u.a. in dem ACS-Onweb-Kurs Race, Ethnicity, and Immigration deutlich), aber darüber hinaus wird durch die Neuausrichtung der American Cultural Studies verhindert, dass einseitige Sichtweisen aufkommen. Zudem kann Globales Lernen „[…] in einer eng vernetzten und globalisierten Weltgesellschaft an vielen gesellschaftlichen Themen […] gelernt werden" (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 16). Die interkulturellen Themen der ACS-Onweb-Kurse, die auch noch verschiedene Fachdisziplinen berühren, sind hierfür sehr gut geeignet. Auch die räumliche Dimension des Globalen Lernens wird bei den ACS-Onweb-Kursen durch die Teilnahme von geografisch weit entfernten und teilweise auch im Sozialstatus differierenden Studierenden erfüllt. Globales Lernen soll vor allem aber auch Kompetenzen vermitteln, wie mit Globalisierung umgegangen werden kann. Fach-, Methoden-, personale und Sozialkompetenz sind hier von Nöten (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 16). Exemplarisch am Beispiel der Sozialkompetenz kann man die Wirkungsweise der ACS-Onweb-Seminare für das Globale Lernen deutlich machen. Mit Sozialkompetenz im Hinblick auf Globales Lernen sind „[…] so wichtige Fähigkeiten wie Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren […] oder Präsentieren [gemeint]" (ebd., S. 17).

In der Evaluation eines ACS-Onweb-Kurses wird Lernen in internationalen Gruppen wie folgt charakterisiert: „Anhand ihrer Aufgabe, eine inhaltlich und optisch ansprechende multimediale Internetpräsentation zu schaffen, konnten die Studententeams […] das eigenständige und teamorientierte Arbeiten in internationalen Teams via Internet üben […]. Der Lerneffekt für die teilnehmenden Studenten im Hinblick auf die internetbasierte Teamarbeit über Ländergrenzen hinweg und die Multimediafähigkeit ist angesichts der Resultate, die auf der ACS-Homepage auch für die Öffentlichkeit publiziert sind, nicht von der Hand zu weisen" (Flindt 2007, S. 349).

Es bleibt die mittlerweile weltweit geteilte Vision und Überzeugung, dass die neuen elektronischen Informationstechnologien den fundamentalen Paradigmenwechsel in ihrer Disziplin in idealer Weise reflektieren und zum besseren Verständnis von Studierenden weltweit füreinander und miteinander beitragen können (Fischer-Hornung/Holtkamp 2005, S. 107). Das E-Learning-Projekt ACS-Onweb ist vor allem deshalb erfolgreich, weil das Engagement der E-Teacher für die Studierenden sichtbar wird: Sie sind aktive Teilnehmende an Online-Diskussionen und bereiten die Lernmaterialien sorgfältig für E-Learning auf. Nicht zuletzt beruht der Erfolg auf dem Einsatz der teilnehmenden Studierenden, die sich über Länder- und Sozialgrenzen hinweg ‚Diskussionsschlachten' liefern (nicht selten werden die Topics der weit verzweigten

Foreneinträge auch von Studierenden begonnen) und sich mit hochkomplexen Inhalten in internationalen Teams auseinandersetzen. Unterschiedliche Sichtweisen in den Teams, die durch Vorurteile und kulturell bedingte Erfahrungen möglich sind, münden trotzdem immer in interessante Internetpräsentationen, die durch (mögliche) unterschiedliche Sichtweisen nicht schlechter, sondern eher besser werden. Nach Ansicht von Fischer-Hornung übertrifft die auf einem hohen Niveau stattfindende thematische und kommunikative Auseinandersetzung der Online-Kurse die der Präsenzseminare sogar im Hinblick auf Intensität und Lerngewinn (Flindt 2007, S. 287).

Interessanterweise haben sich die beiden Initiatoren der ACS-Onweb-Kurse nie explizit darüber Gedanken gemacht, dass sie mit ihrem Konzept von ACS-Onweb das Konzept des Globalen Lernens via virtuellem Klassenzimmer zu Studierenden in Deutschland, Italien, Russland, Australien, Südafrika und Mexiko transportieren und die Ziele des Globalen Lernens in ihren virtuellen Seminaren auch erreichen können.

In der Scientific Community sollte man aufgrund solcher Praxisbeispiele darüber nachdenken, ob es aus Sicht des noch jungen Konzepts des Globalen Lernens wichtiger ist, dass das Konzept explizit genannt und in der Praxis als solches eingeführt wird oder ob es auch ausreicht, dass die Grundideen des Globalen Lernens in Bildungseinrichtungen wie Hochschulen ohne explizite Nennung des Konzeptes bereits umgesetzt werden. Vieles spricht meines Erachtens für die explizite Bewusstmachung des Globalen Lernens auch, und gerade bei, Hochschuldozierenden, die sich nicht quasi ‚vom Hause aus' (wie in der Erziehungs- und Politikwissenschaft) mit dem Globalen Lernen auseinandersetzen. Nimmt das Konzept des Globalen Lernens seine Inhalte wirklich ernst, geht es uns alle an und darf nicht vor Hochschulen haltmachen, die heute durch E-Learning sinnbildlich die ganze Welt im virtuellen Klassenzimmer vereinen können. Dass das Globale Lernen generell in allen Lernangeboten einer Bildungseinrichtung sichtbar gemacht werden kann, zeigt beispielsweise das Projekt Globales Lernen in der Volkshochschule. Dieses geht davon aus, dass „[…] globales Lernen immer fächerübergreifend angelegt (ist). Es umfasst die gesamte Angebotspalette der Volkshochschulen und kann als Lernprinzip verstanden werden. Deshalb ist es nur konsequent, Angebote, die den Leitzielen des Globalen Lernens verpflichtet sind, nicht nur im Fachbereich der Politischen Bildung zu verorten" (Dürste/Fenner/Hinzen 2004).

Demnach sollte es auch für Hochschulen eine Herausforderung und Aufgabe sein, Hochschuldozierende auf das Globale Lernen aufmerksam zu machen, damit diese in ihren unterschiedlichen Seminaren aller Fachbereiche dazu beitragen, dass Studierende die Kompetenzen im Bezug auf die Globalisierung erwerben können. Das Bekenntnis der Hochschule (analog des Bekenntnisses der Volkshochschulen) erscheint mir wichtig, da nur so hochschulweit die Signifikanz des Globalen Lernens für die gesamte Hochschule transparent wird. Damit sich die Hochschulpolitik dieses Themas annimmt, wäre u.a. ein „buttom-up"-Ansatz denkbar: Hochschuldozierende, die dieser Thematik gewahr werden oder sind und sich für das Konzept des Globalen Lernens, vor allem auch in virtuellen Seminaren, stark machen, können auch aktiv an ihrer Hochschule für das Globale Lernen etwas bewegen – frei nach dem Motto „Global denken, lokal (an der Hochschule) handeln."

Anmerkungen

1 Der Begriff des E-Learning wird in der Literatur und Praxis uneinheitlich verwendet und reicht von der hier verwendeten extensiven Fassung, unter die jegliches Lernen mit elektronischen neuen Medien fällt, bis hin zu einer restriktiveren Fassung, die unter E-Learning ein interaktives Lernszenario, das die netzwerkgestütztes Lernen ermöglicht. Eine ausführliche Darstellung zu den verschiedenen Auslegungen des Begriffs sowie zu den möglichen Lernszenarien von E-Learning findet man bei Flindt (2005), S. 30ff.

2 Globales Lernen in Bildungseinrichtungen wird vereinzelt beschrieben und thematisiert, u.a. von Rieckmann (2007) mit dem Fokus Informelles Lernen an Hochschulen und von Petrasch (Fokus: Ingenieursausbildung).

3 Verlangt werden bei den Heidelberger ACS-Onweb-Kursen mindestens zwei Beiträge pro Woche (ca. ½ Seite pro Beitrag), wobei nicht die Länge, sondern die Qualität der Beiträge entscheidet.

4 Schritte in diese Richtung werden aktuell beispielsweise von der Leuphana Universität Lüneburg gemacht, die eine Bestandsaufnahme Sustainable University an ihrer Hochschule vorgenommen haben (Adomßent et al. 2007); (vgl. Barth/Rieckmann in diesem Heft).

Literatur

Adomßent, M./Albrecht, P./Barth, M./Burandt, S./Franz-Balsen, A./Godemann, J./Rieckmann, M. (2007): Sustainable University. Eine Bestandsaufnahme. In: INFU-Diskussionsbeiträge 34/06. Lüneburg. Veröffentlicht unter: http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/infu/files/pdf/infu-reihe/34_07.pdf, 28.04.2009.

Dürste, H./Fenner, M./Hinzen, H. (2004): Entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen und interkulturelle Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift Erwachsenenbildung und Entwicklung, 62. Veröffentlicht unter: http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/D_C3_BCrste_2C_20ep_20Bildung.doc, 26.04.2009.

Fischer-Hornung, D. (2009): Interview am 24.04.09 mit Dorothea Fischer-Hornung durch Nicole Flindt. Heidelberg. Unveröffentlicht.

Fischer-Hornung, D./Holtkamp, W. (2006): American Cultural Studies and e-Teaching Internationally. In: Hanrahan, M./Madsen, D. L. (Hg.): Teaching, Technology, Textuality. Approaches to New Media. Houndsmills/Basingstoke/Hampshire/New York, S. 105–121.

Flindt, N. (2009): E-learning – Theoriekonzepte und Praxiswirklichkeit. Saarbrücken 2007.

Führing, G. (1998): Lernen in weltweitem Horizont. Schulische Erfahrungen aus Ostdeutschland. Münster

Kammerl, R./Lang-Wojtasik, G. (2006): Globales Lernen und Neue Medien. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29. Jg., H. 3, S. 2–6.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H. 2, S. 2–7.

Petrasch, S. (2008): Sustainable Engineering Education: Entwicklung von Kompetenzen zur nachhaltigen Technikgestaltung. In: Woyand, H.-B. (Hg.): Proceedings of the 2nd IGIP Regional Conference 2007. Aachen.

Rieckmann, M. (2007): Globales Lernen in informellen Settings an Hochschulen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg., H. 1, S. 7–10.

Rowe, J. C. (2002): The New American Studies. Minneapolis and London.

Scheunpflug, A. (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung Globalen Lernens – die Debatten der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008, S. 11–21, Bonn. Veröffentlicht unter http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Scheunpflug_3A_20Konzeptionelle_20Weiterentwicklung.pdf, 26.04.2009.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen. In: Hauptgeschäftsstelle des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland für die Aktion Brot für die Welt (Hg.): Globales Lernen. 2. Auflage. Stuttgart.

Scheunpflug, A./Toepfer, B. (1996): Entwicklungsbezogene Bildung in beruflichen Schulen. Ein fachdidaktisches Handbuch zum globalen Lernen. Frankfurt a.M.

Weller, M. (2002): Delivering Learning on the Net. London.

Dr. Nicole Flindt

arbeitet als Forschungsreferentin für die Pädagogische Hochschule Heidelberg. Mitarbeit bei der Entwicklung eines E-learning Prototypkurses für das Softwareunternehmen SAS; akademische Mitarbeiterin im Projekt „Mit Kindern die Welt entdecken" (Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum für frühe naturwissenschaftliche Förderung der PH Heidelberg). Forschungs- und Interessenschwerpunkte: Forschungsmarketing an Hochschulen, Hochschulentwicklung, Frühkindliche Bildung, E-Learning/Neue Medien, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Kommentar

From Paris to Paradise?

Die Sicht eines Geldgebers auf die Debatte um Wirksamkeit entwicklungspolitischer Inlandsarbeit

Die internationale Debatte um die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit[1] hat mittlerweile auch das Feld der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit erfasst. Als Finanzier von Projekt- und Bildungsarbeit von kleinen Vereinen sieht die Stiftung Nord-Süd-Brücken – neben allen Begrenzungen und Einschränkungen – vor allem die Chancen, die sich für die Vereine und für einen verantwortlichen Geldgeber ergeben. Dass diese Auseinandersetzung nicht einfach, konfliktfrei und unkritisch zu führen ist, soll im Folgenden ebenso wie die Potenziale beschrieben werden.

Die Durchsicht der Förderanträge[2] an die Stiftung Nord-Süd-Brücken – einige werden so auch beim EED und bei InWEnt/FEB eingereicht – legt folgende Vermutungen nahe:

- Nur wenige Projekte gehen tatsächlich von einem realen, konkreten Problem aus, das sie mittels einer Aktivität/Maßnahme auch positiv verändern wollen.
- Oft werden Ziele und Wirkungen sehr allgemein formuliert. Sie sind unangemessen und nicht erreichbar. Oft werden keine Ziele, sondern Ergebnisse oder Absichten formuliert.
- Nur selten wird (bei der Planung) daran gedacht, die Maßnahme auf ihren Erfolg/ihre Wirkung hin zu überprüfen. Wenn überprüft werden soll, dann werden die Angaben sehr allgemein formuliert. Die Indikatoren sind meist rein quantitativ, ganz selten qualitativ.
- Die Sachberichte nehmen selten Bezug auf das im Antrag genannte Problem. In Sachberichten werden oft die im Antrag genannten Ziele und Ergebnisse bzw. gesetzten Indikatoren ignoriert.
- Nur selten finden sich in Sachberichten Aussagen zu Lernerfahrungen, die der NRO Anlass geben, Dinge in der Praxis künftig zu verändern.

Wo ist das Problem? Ich mache, also bin ich...

Tatsächlich fehlt in vielen Anträgen der Inlandsarbeit schlichtweg das, was eigentlich der Ausgangspunkt jeglicher Projektaktivitäten sein sollte: die Problembeschreibung oder Situationsanalyse. Da werden z.B. Fortbildungsveranstaltungen im Bereich Fairer Handel angeboten, ohne dass beschrieben wird, warum Weiterbildung und Austausch notwendig sind bzw. welches Defizit und Problem sie beheben sollen. Oder: Junge Freiwillige sollen in Seminaren „über ihren Aufenthalt hinaus zu Afrikaspezifischen Themen sensibilisiert" werden. Mit keinem Wort wird allerdings erklärt, warum es denn ein Problem wäre, wenn sie weniger sensibilisiert bleiben würden. Schließlich sollen Jugendlichen Inhalte einer nachhaltigen Entwicklung vermittelt werden. Aber niemand fragt zuvor: Warum brauchen die Jugendlichen das? Wollen sie das auch? Verpassen sie etwas, wenn diese Vermittlung nicht stattfindet? Die Liste der Projektbeispiele mit fehlender Situations- oder Problemanalyse ließe sich fortsetzen. Sie verweist auf ein Dilemma, das viele Engagierte und Aktivistinnen und Aktivisten in der praktischen Arbeit nicht einmal mehr wahrnehmen: Ausgangspunkt und Zentrum der Projekte sind die Aktivitäten und nicht ein veränderungswürdiger Zustand. Da wird geschrieben, wir möchten eine Broschüre zu Rassismus machen, die soll dann die allgemeine Öffentlichkeit sensibilisieren. Wir möchten ein Filmfestival organisieren, damit erreichen wir mehr Menschen. Das Ganze funktioniert nach dem Prinzip: ‚Ich mache schulische Bildungsarbeit, also bin ich!' Anstatt zu fragen: Warum mache ich schulische Bildungsarbeit und wer bin ich eigentlich?

Natürlich kann man auch argumentieren, dass die Vermittlung von Bildung und die Sensibilisierung von Zielgruppen an und für sich schon förderungswürdige Gründe darstellen. Gerade die schulische Bildungsarbeit, anders als andere Sektoren der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, lässt sich auch nicht in ein starres Korsett von Problemanalyse und Wirkungsbeobachtung zwängen. Aber auch bei der Bildungsarbeit sollte nicht aufgehört werden zu fragen, zu hinterfragen und Abläufe, Ansprachen, Methoden und Inhalte auf der Basis von Lernerfahrungen anzupassen.

Wenn aber die Maßnahmen und Aktivitäten im Mittelpunkt eines Antrages (und somit eines Projektes) stehen, dann wird es – salopp gesprochen – ‚vorne und hinten' problematisch. Beginnt eine Projektplanung nicht mit der sorgfältigen Analyse eines Problems, eines negativen Zustandes, der von einer definierten Personengruppe als veränderungswürdig angesehen wird, so lassen sich auch nicht wirklich konkrete Ziele definieren, die eine positive Veränderung für diese Zielgruppe darstellen würden. Gehe ich nicht von einem Problem, einer Herausforderung oder einer veränderungswürdigen Situation aus, sondern von der Maßnahme selbst, so werde ich auch nie die radikale aber notwendige Frage stellen, ob meine Maßnahme eigentlich das geeignetste Mittel zur Problembewältigung bzw. Zielerreichung ist?

Sag mir wo die Ziele sind, wo sind sie geblieben...

Wollen die Vereine, die dergestalt vorgehen, eigentlich noch etwas erreichen oder verändern? Sind sie sich dessen bewusst, was sie mit ihrer Aktivität, ihrer Maßnahme tatsächlich bewir-

ken wollen? Glauben sie an Veränderung und legen sie alle Anstrengungen da rein, das gesetzte Ziel (also die Umkehrung eines negativen Zustandes) zu erreichen? Oder machen sie es nur, weil sie schon immer Informationsseminare und schulische Bildungsarbeit zu entwicklungspolitischen Themen durchgeführt haben und stillschweigend davon ausgehen, dass es schon bzw. noch etwas bewirkt? Es ist der ‚Klassiker' vieler Projektanträge, wenn dort steht, „Ziel des Projektes ist die Durchführung von Veranstaltungen".

Wenn Organisationen diesen Referenzrahmen von „Problem-Zielgruppe-Zielstellung-Strategie-Aktivitäten-Erfolgskontrolle" nicht haben, wie überprüfen sie denn dann, ob sie adäquat handeln? Wie lernen sie als Organisationen? Wie entwickeln sie methodisch und didaktisch ihre Bildungsarbeit weiter? Wann und wo hinterfragen sie die eingesetzten Instrumente und Maßnahmen ihrer entwicklungspolitischen Bildungs- und Inlandsarbeit? Was offenbart der Sachbericht eines etablierten Vereins der politischen Bildung über das Projekt, die Reflexion und die Arbeit des Vereins, wenn dort lediglich steht: „Feedback durchweg positiv, Themen interessant, Referenten durchweg kompetent."

Erste Wirkungen der Wirkungsdebatte

In England, wo die Debatte um die Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit vermutlich schon einen guten Schritt weiter ist, wird darauf verwiesen, dass immer mehr Vereine die Bedeutung und den Wert von Selbstevaluation für ihr eigenes Lernen erkennen. Es wird aber auch unterstrichen, dass – im Zuge der Neuausrichtung der Lehrpläne und gestiegenen Bedeutung des Lernbereiches Globale und Nachhaltige Entwicklung – entwicklungspolitische Bildungsarbeit qualitativ auf hohem Niveau stattfinden muss. In diesem Sinne erwarten Bildungsbehörden und Fachministerien von den NRO, dass sie die Wirkungen ihrer Arbeit erfassen.[3]

Die Probleme, die sich für kleine Vereine und NRO hierzulande ergeben, ähneln denen, die die britischen Kolleginnen und Kollegen beschreiben: Die in der Fachöffentlichkeit verstärkt diskutierte Frage der Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit wird auch die Anforderungen an kleine NRO in der Inlandsarbeit steigen lassen. Die Erwartungshaltung und der Selbstanspruch großer Hilfswerke und professioneller NRO in Bezug auf die Wirkungen (und diesbezüglichen Belege) der eigenen Arbeit werden zwangsläufig auf die kleinen NRO abfärben. Das heißt, auch von ihnen wird erwartet, Planungsinstrumente und einfache Verfahren der Erfolgskontrolle zu etablieren.

Des Weiteren werden konkret auch Geldgeber bei der Vergabe von Fördermitteln Aussagen und Beschreibungen einer Wirkungsorientierung der beantragten Maßnahmen bzw. das Fehlen derartiger Aussagen stärker berücksichtigen. Das Referat 114 des BMZ, zuständig für die entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit, hat 2008 in dem Rundschreiben „Stärkere Erfolgsorientierung in der Projektförderung" all jene NRO, die direkt vom BMZ Gelder für ihre Inlandsarbeit bekommen bzw. all jene, die über das von InWEnt administrierte Programm Förderung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit (FEB) gefördert werden, davon in Kenntnis gesetzt, dass künftig „in der Projektkonzeption die Ziele so hinreichend bestimmt sein müssen, dass eine spätere Erfolgskontrolle durch einen Vergleich der geplanten Ziele mit der tatsächlichen Zielrealisierung möglich ist." Hierzu seien auch aussagekräftige und überprüfbare Indikatoren zu bilden.[4] Die gestiegenen Anforderungen an NRO und ihre beantragten Projekte beschränken sich aber nicht nur auf staatliche Geldgeber. Auch private Fördereinrichtungen sind an diesem Punkt ‚stärker sensibilisiert' und reagieren entsprechend. Bei der Stiftung Nord-Süd-Brücken z.B. hat die Wirkungsdebatte bereits Wirkungen gezeitigt: Wir schauen viel genauer und systematischer hin, ob der Antrag (und damit das Projekt) einer gewissen Systematik, Logik und Zielführung bzw. Wirkungsorientierung unterliegt.

Bei der nun stärker gewichteten Frage nach der Wirkungsorientierung geht es aber weder um ein Sanktionsmittel schlechter Anträge noch um ein zusätzliches Entscheidungskriterium bei der Mittelvergabe. Es geht schlichtweg darum zu erkennen, ob die NRO mit der beantragten Maßnahme noch etwas erreichen, verändern, aufhalten, umstoßen oder anregen möchte. Es geht um eine Antwort auf die Frage, ob sie noch selbst an sich und ihre Wirkungen glauben. Und es geht darum aufzuzeigen, dass sie sich Gedanken über ihre Wege machen.

Organisationen, die nicht lernen und sich verändern, sind tot, heißt es in der Organisationsentwicklung. Übertragen auf die Situation kleiner Vereine und NRO im Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Inlandsarbeit bedeutet dies, sie bleiben unprofessionell, werden irrelevant und irgendwann nicht mehr nachgefragt. Ein Geldgeber, der hier nicht hinterfragt, nachfragt und dadurch unbequem wirkt, einer, der sich nicht mit den NRO anlegt, ohne zu sanktionieren und die Empathie zu verlieren, ist ebenso unprofessionell und irrelevant. Denn auch er fördert ja schließlich, um etwas zu erreichen.

Ein paar Einschränkungen

Natürlich muss man bei der Frage nach der Wirkungsorientierung immer gleich die Frage der Rahmenbedingungen entwicklungspolitischer Arbeit mitdenken. Wer verbesserte und an Wirkungen ausgerichtete Planung, Begleitung und Auswertung möchte, der muss auch Stellen schaffen für bezahlte Arbeit. Der muss auch Mittel einstellen für „Needs assessments" und systematische Wirkungserfassung. Sabine Jungk, Professorin and der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin hat auf einer Veranstaltung der Stiftung Nord-Süd-Brücken zum Thema „Was bewirkt Inlandsarbeit?" auf einen Widerspruch bei den Geldgebern hingewiesen. Einerseits verlangen sie den NRO zunehmend die Erfassung der Ziel- und Wirkungsdimensionen ab, sehen aber nicht, welcher Lernschritte und Erfahrung es bedarf, um zu dieser angestrebten Qualität zu kommen und dass dies nur unter professionellen, bezahlten Bedingungen möglich ist.

Da wir es aber auch künftig in der Inlandsarbeit mit vielen ehrenamtlichen Initiativen zu tun haben, müssen natürlich auch die Planungs- und Auswertungssysteme klein und überschaubar gestaltet werden. Und es wird auch in der Zukunft Bereiche und Formen der politischen Intervention geben, die sich – erst einmal – jeglicher Projektlogik und Wirkungserfassung entziehen. Immer wieder fördert die Stiftung Nord-Süd-Brücken Maßnahmen von oder mit Migrantinnen und Migranten z.B. im hintersten Winkel von Sachsen oder Brandenburg. Dort wird dann – angesichts nationalistischer, rassistischer Deutungshoheit – tatsächlich bereits die Aktivität an und für sich

(also die Durchführung eines Informationsseminars zur indischen Gesellschaft oder die Veranstaltung „Trommeln für Gerechtigkeit") schon zur wünschenswerten Intervention/Wirkung, weil sie nämlich die dumpfe Normalität unterbricht, für Irritation sorgt oder ‚nationale Räume' aufbricht. So etwas muss natürlich gut vorbereitet, gesichert und begleitet werden, aber hier stehen eben nicht die klassischen Planungsmethoden und Wirkungsbeobachtung im Vordergrund.

Wirkungsorientierung – gemein aber richtig

Die Frage nach Wirkungen ist eine gemeine Frage (Benjamin Landes), weil sie auf ein Legitimationsdefizit abzielt. Sie ist aber auch die richtige Frage, weil es legitim ist, nach den Wirkungen der eigenen Arbeit zu fragen.[5] Bei der Debatte um stärkere Wirksamkeit in der EZ bzw. bei der verlängerten Diskussion auf die entwicklungspolitische Inlandsarbeit geht es nicht um Begrifflichkeiten, die einschüchtern oder verwirren sollen. Es geht nicht darum, die Bedeutung und richtige Anwendung von Leistung, Nutzen, direkte Wirkung, indirekte Wirkung und Indikatoren wie Lateinvokabeln abzufragen. Es geht nicht um die Formalisierung von Anträgen. Es geht nicht um eine sinnentleerte, technokratische Sprache, wie man sie in den Logframes der EU-Anträge häufig findet. Sondern es geht um einen organisationsinternen und auch übergreifenden (unter NRO, aber durchaus auch mit Geldgebern) Prozess des bewusster Werdens, besser Werdens und erfolgreicher Werdens in der eigenen Arbeit. Diese qualifizierte Arbeit vollzieht sich doch z.B. auch in den im ‚Orientierungsrahmen Globales Lernen' genannten Kompetenzbereichen von Erkennen-Bewerten-Handeln.[6] Das heißt, am Ende geht es doch z.B. darum, mehr Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, darüber nachzudenken, wie gerecht ein Weltwirtschaftssystem ist, in dem eine Produzentin von 100-Euro-teuren-Turnschuhen nur 40 Cent Lohn bekommt – und die Schüler/-innen eventuell bei der Entwicklung von Handlungsoptionen zu unterstützen. Wir wollen doch Problembewusstsein schaffen hinsichtlich der im öffentlichen Stadtbild geehrten Kolonialverbrecher, dagegen Unterstützung mobilisieren, Politiker lobbyieren und schließlich bewirken, dass stattdessen wohlverdiente Antirassistinnen geehrt werden, oder?

Es geht nicht um Fingerübungen, Semantik oder Antragslyrik, sondern es geht um reale gesellschaftliche, politische und auch entwicklungspolitische Veränderung! Und wenn wir Veränderung wollen, dann brauchen wir für unsere Arbeit und in den Projekten einen Kompass, der anzeigt, ob und dass wir noch auf dem richtigen Weg sind. Dirk Sprenger, der für das Projekt ‚zivik' vom Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) das Instrument ‚Movie' (Monitoring von Wirkungen) entwickelt hat, formuliert die nicht neue aber immer noch entscheidende Frage: „Tun wir das Richtige und tun wir es richtig, damit die von uns gewünschten Wirkungen eintreten und sich so die aktuelle Situation verbessert?"

Abschließend sei betont, dass es selbstverständlich unter den NRO viele gibt, bei denen diese kritische Reflexion – von der Planung über die Umsetzung bis hin zur Auswertung – schon länger integraler Teil der Praxis ist. Es sind erfahrene Akteure der Bildungsarbeit, wie zum Beispiel das Ökohaus Rostock e.V., die optimistisch stimmen und aufzeigen, wie lohnenswert es ist, immer wieder auch die eigenen Annahmen und Wege zu überprüfen und die auch den Mut haben, über eigene Fehler zu reden: „Im zweiten Halbjahr allerdings verloren die Schüler/innen mehr an Motivation. Auch in unzähligen Gesprächen mit den Schüler/innen und durch den Einsatz verschiedenster Methoden konnten wir an die anfangs hohe Motivation nicht anknüpfen. Teilweise bezeichneten die Schüler/innen das Thema als langweilig. Zum Schluss haben wir uns ausschließlich mit den Schüler/innen selbst beschäftigt, weil wir feststellten, dass Schüler/innen einer 7. Klasse sich für nichts mehr interessieren, als für sich selbst. In einer Auswertungsrunde wurde uns ebenso bewusst, dass wir die Schüler/innen mit den globalen Themen und mit unserer Herangehensweise, den Unterricht selbst mitzubestimmen (So stellten wir ihnen immer wieder die Frage, wie sie sich einen guten Unterricht vorstellen – aber auf diese Frage konnten sie keine Antwort geben) wahrscheinlich überfordert haben."[7]

An genau diesen Punkten der Reflexion entstehen die nachhaltigsten Lernerfahrungen als Voraussetzung für eine verbesserte entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Und dies bedeutet, dass nicht nur der kritische Diskussionsprozess – unter den NRO und mit den Geldgebern – über eine verbesserte Planung, Wirkungsorientierung und -beobachtung in der eigenen Arbeit befördert werden muss. Es müssen für die NRO auch viel mehr Möglichkeiten zum Austausch auf horizontaler, also gleichberechtigter Ebene geschaffen werden, denn dieses gegenseitige Lernen ist ebenfalls effektiver und nachhaltiger als ‚Ansagen von oben'.

Andreas Rosen
(Stiftung Nord-Süd-Brücken)

Anmerkungen

1 2005 verabschiedeten Repräsentanten aus Entwicklungsländern, über 100 internationale Geber sowie weitere multilaterale Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit auf einer Konferenz in Paris eine Deklaration zur Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit. Fortan machte die „Paris-Deklaration" entwicklungspolitisch die Runde und erregt seither viel Aufmerksamkeit. Die Partner in den Südländern sollen aufgewertet, die Zusammenarbeit stärker an deren Interessen ausgerichtet und die internationale Hilfe besser koordiniert und harmonisiert werden. Ein entsprechendes Dokument steht auf der Homepage der OECD: www.oecd.org/dataoecd/37/39/35023537.pdf.

2 Gegenwärtig untersuchen wir die 2008er-Förderanträge der Inlandsarbeit auf Aussagen zur Planungs- und Ziel/Wirkungsorientierung.

3 Einen guten Überblick zum Thema Wirkungsmessung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit liefert Development Education Association (DEA) mit der Studie „Measuring effectiveness in development education" (2001); gleichfalls interessant ist das Hintergrundpapier „Global Education, Public Awareness-Raising and Campaigning on Development Issues – An Overview of Evaluation Practise and Policy", dort werden auch die Auswertungsergebnisse verschiedener europäischer Maßnahmen im Bereich der Inlandsarbeit bilanziert. www.oecd.org/dataoecd/43/59/38405962.pdf.

4 Durchaus mit dem Ziel, die Antragsteller mit der Indikatorenbildung nicht zu überfordern, wurden primär quantitative Ziel- und Ergebnisindikatoren aufgeführt.

5 Benjamin Landes, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.: „Wächst das Gras schneller, wenn man daran zieht?, Fachtagung in Halle, Wie helfen wir morgen", 19.09.2007.

6 Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Kapitel 3, Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen, S. 69ff., Hg. BMZ & KMK, Juni 2007.

7 Sachbericht zum Projekt P 08/30 „Globalisierung gerecht gestalten".

VENRO

Verband Entwicklungspolitik
deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

VENRO informiert:

Veranstaltungsrückblick: 2. Bonner Konferenz für Entwicklungspolitik

Am 27. und 28.08.2009 fand die 2. Bonner Konferenz für Entwicklungspolitik statt. Thema war die Rolle der Bundesländer und der Kommunen in der Entwicklungszusammenarbeit. VENRO war gemeinsam mit UN-Standort Bonn, dem Deutschen Institut für Entwicklungspolitik (DIE) und der KfW-Entwicklungsbank Mitveranstalter. Federführend wurde die Konferenz vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen organisiert.

Die hochkarätig besetzte Veranstaltung lockte zum zweiten Mal mehr als 700 Teilnehmende aus Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft nach Bonn. Für die Bildungsarbeit sprach Olivier Consolo von CONCORD vielen Engagierten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aus der Seele: Er forderte entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit nicht als Nebenprodukt, sondern als Herzstück der Entwicklungspolitik. Einig waren sich die Redner auch, angefangen bei Bundespräsident Horst Köhler über seine Majestät Otumfuo Nana Osei Tutu II, König des Ashantireiches (Ghana), bis zur Bundesministerin Heidemarie Wieczorek-Zeul, dass den subnationalen Akteuren – trotz föderaler Zuständigkeit des Bundes – eine bedeutende Rolle in der Entwicklungspolitik zukomme. Zentrale Instrumente seien insbesondere der Aufbau von Städte- und (Bundes-)Länderpartnerschaften sowie das Engagement der Bundesländer in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit.

Das Ministerium NRW hob außerdem die Zusammenarbeit mit Migrantinnen und Migranten als Brückenbauer internationaler Zusammenarbeit hervor. Die vertretenen VENRO-Vorstandsmitglieder Ulrich Post und Monika Dülge betonten, dass ohne eine Stärkung der finanziellen Ressourcen in den Ländern, Entwicklungspolitik dort eine Randnotiz bleibe. In den fünf Foren trat dieser Aspekt noch deutlicher in den Vordergrund. So wurde betont, dass die Länder ein besonderes Potenzial durch ihre Nähe zu deutschen Bürgerinnen und Bürgern besäßen. Ohne die flächendeckende Mobilisierung der deutschen Bevölkerung ließen sich Nachhaltige Entwicklung und die acht Millenniumentwicklungsziele als zentrale Ziele internationaler Entwicklungszusammenarbeit nicht umsetzen. Gerade der Informations- und Bildungsarbeit käme dabei eine besondere Rolle zu. Leider seien in diesem Bereich in den letzten Jahren Landesmittel aber immer stärker zurückgegangen.

Veranstaltungsankündigung: Internationales Symposium zu weltwärts und Globalem Lernen

Vom 26. bis 28.10.2009 veranstaltet VENRO gemeinsam Entsendeorganisationen ein internationales Symposium zu den Themen weltwärts, Globales Lernen und Reverseprogramme. Aufbauend auf den Beschlüssen des Kongresses „Global Learning, weltwärts and beyond" soll ein Modularkonzept für die Integration der Grundsätze des gemeinsamen Lernens, der Verantwortung und Rechenschaft sowie der Partnerschaft der beteiligten Akteure auf allen Ebenen entwickelt werden. Zentrales Ziel der Tagung ist es, politisch den Weg für ein Reverseprogramm zu ebnen: Welcher entwicklungspolitische Mehrwert ergibt sich durch die Aufnahme von Freiwilligen aus dem Süden? Welches sind sinnvolle Beiträge, die diese Freiwilligen nach Ihrer Rückkehr leisten können?

Das Symposium wird in der Andreas Hermes Akademie in Bonn Röttgen stattfinden. Im Vorfeld wird es einen Reader geben, der die gestellten Fragen aufgreift und aus unterschiedlichen Sichtweisen beleuchtet. Infos: j.rosenboom@venro.org.

Weltwärts-Rückkehrerkonzept vom BMZ verabschiedet

Das BMZ hat nach einer ausführlichen Diskussionsphase ein Rahmenkonzept für die Rückkehrerarbeit innerhalb des Freiwilligenprogrammes „weltwärts" vorgelegt. Die NRO waren an dem Prozess beteiligt und begrüßten insgesamt das steigende Interesse des Ministeriums, die Rückkehrerarbeit strukturell in das Programm zu integrieren. Positiv hervorgehoben werden kann, dass die Freiwilligen in dem Konzept aktiv auf ihre Rolle als entwicklungspolitische Multiplikatorinnen und Multiplikatoren hingewiesen werden. Für den Begleitprozess der Reflexion und der Aneignung entwicklungspolitischer Handlungskompetenzen stellt das BMZ mit dem Konzept außerdem eine Finanzierungslinie über eine Million Euro zur Verfügung.

Schwierig wird von den beteiligten NRO noch immer der Umgang mit dem Konzept von „weltwärts" an sich gesehen. An einer Stelle spricht das BMZ davon, eine „weltwärts-Marke" schaffen zu wollen, welche sich unter anderem auch in der Vergabe von Zertifikaten für Rückkehrerarbeit niederschlagen solle. Die an sich gute Idee – denn auch die Vergabe von Zertifikaten stärkt wiederum die entwicklungspolitische Bildungsarbeit – wird dadurch konterkariert, dass alle Rückkehrarbeit zu „weltwärts-Arbeit" wird. Entwicklungspolitische Austauschprogramme werden seit Jahrzehnten von vielen Organisationen aufgrund ganz unterschiedlicher Motivationen durchgeführt. Diese verschiedenen Motivationen, die jeweiligen Hintergründe und Identitäten müssen auch in Zukunft aufrecht erhalten bleiben. Die eigene Identität dieser Organisationen auch öffentlich wahrnehmbar zu machen und zugleich die öffentliche Aufmerksamkeit positiv zu nutzen, die die Einführung von „weltwärts" für die Entwicklungspolitik insgesamt mit sich bringt, wird auch in den kommenden Jahren noch eine Herausforderung sein.

Jana Rosenboom

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Aus der Kommission Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft (VIE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist von der letzen Mitgliederversammlung im März 2009 in Münster zu berichten und ein Ausblick auf die kommende Mitgliederversammlung zu geben, die während des DGfE-Kongresses „Bildung in der Demokratie" im März 2010 in Mainz stattfinden wird.

Bei der diesjährigen Mitgliederversammlung stand vor allem die Frage nach der Kooperation mit der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung auf der Tagesordnung. Bereits seit Herbst 2005 hatte es im Rahmen gemeinsamer Tagungen eine Zusammenarbeit beider Kommissionen gegeben, die inhaltlich begründet ist: Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die sich mit Globalem Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung beschäftigen, fokussieren ähnliche Fragestellungen. Gemeinsamer Gegenstand der theoretischen und empirischen Forschung ist die Frage, wie sich Lernende mit komplexen globalen, entwicklungspolitischen und ökologischen Zusammenhängen unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit auseinandersetzen, wie sie in der Weltgesellschaft und im Bezug auf eine zukünftige gerechtere und nachhaltige Entwicklung Orientierung und Handlungskompetenz gewinnen, und wie entsprechende Bildungsangebote im schulischen und außerschulischen Bereich gestaltet werden. Insofern ist es sinnvoll, Synergien zu bündeln und beispielsweise gemeinsame Tagungen zu veranstalten. Im März 2009 war der Antrag der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Aufnahme in die Sektion International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) zu entscheiden. (Bisher bildete die BNE-Kommission zusammen mit der Kommission Medienpädagogik eine eigene Sektion innerhalb der DGfE, während sich die SIIVE aus den Kommissionen Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft (VIE) und Interkulturelle Bildung zusammensetzt.) Die Vereinigung der beiden Kommissionen in einer Sektion wurde von den Mitgliedern der Kommission VIE als ein weiterer Schritt in Richtung einer engeren Zusammenarbeit begrüßt und auch von der Mitgliederversammlung der Sektion (SIIVE) in diesem Sinne beschlossen. Die Bündelung der Kräfte in einer Sektion bekräftigt und verstetigt nicht nur das Zusammenrücken von Vertreterinnen und Vertretern des Globalen Lernens mit jenen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, sondern bedeutet auch eine Stärkung des Arbeitsfeldes innerhalb der DGfE. Für das kommende Jahr ist eine weitere gemeinsame Tagung der beiden Kommissionen zum Thema Globales Lernen und BNE in der Lehrerbildung geplant, die federführend durch den Vorsitzenden der BNE-Kommission Bernd Overwien (Universität Kassel) organisiert wird.

Weniger Erfreuliches gibt es im Bezug auf die Vorstandswahlen der Kommission VIE zu berichten. In Ermangelung von Kandidatinnen und Kandidaten erklärten sich die derzeitigen Vorstandsmitglieder, Gregor Lang-Wojtasik („Out-Going"), Barbara Asbrand (Vorsitz) und Bernd Overwien („In-Going"), bereit erneut zu kandidieren, und wurden daraufhin für zwei weitere Jahre gewählt. Mit dieser Kandidatur sollte auch der Wille zum Ausdruck gebracht werden, die durch diesen Vorstand auf den Weg gebrachte Kooperation zwischen der Kommission VIE mit der BNE fortzusetzen und mit Leben zu füllen. Auch verfügt die Kommission so weiterhin über einen arbeitsfähigen Vorstand. Gleichwohl sollten zukünftig neue Gesichter die mit dem Vorstandsamt verbundenen Aufgaben wahrnehmen, weshalb Vorschläge und Bewerbungen bereits zur kommenden Mitgliederversammlung im Rahmen des DGfE-Kongresses in Mainz (14.–17. März 2010) herzlich willkommen sind. Schließlich wurde der Kommissionsvorstand durch die Mitgliederversammlung aufgefordert, Beiträge aus dem Themenfeld der Kommission zum DGfE-Kongress einzureichen bzw. zu initiieren, was in der Zwischenzeit auch erfolgt ist. Sobald das vollständige Kongressprogramm veröffentlicht ist (vgl. www.dgfe2010.de), werden wir in dieser Rubrik über die Veranstaltungen zum Themenfeld Globales Lernen und BNE beim DGfE-Kongress „Bildung in der Demokratie" informieren.

Barbara Asbrand
barbara.asbrand@sowi.uni-goettingen.de

Radio macht Schule – „8geben auf die Eine Welt"

Im Rahmen ihres Politik- und Wirtschaftsunterrichts wurden Schüler/-innen der Jahrgangsstufe 11 des beruflichen Gymnasiums an die Millennium-Entwicklungsziele (MDGs) herangeführt. Den inhaltlichen Rahmen hierfür bot die Unterrichtseinheit „Ökologie und Marktwirtschaft". Am Beispiel des Zieles 7 „Sicherung der ökologischen Nachhaltigkeit" setzen sie sich mit einem selbst gewählten Schwerpunkt (z.B. Energie, Regenwald, Landbau) auseinander. Nach einer informativen Einführungs-

phase wurde zu diesem Ziel in Kleingruppen intensiv ein entsprechendes Hintergrundwissen erarbeitet. Durch Kooperation mit der Karl Kübel Stiftung erhielt eine Gruppe interessierter Schüler/-innen darüber hinaus die Möglichkeit, ihre Arbeitsergebnisse in Form einer eigenen Radiosendung „8ung Umwelt" zu präsentieren. Um diesen Schülerinnen und Schülern das nötige Knowhow zu vermitteln, wurden vier Radio-Workshops organisiert und mit Unterstützung einer Journalistin durchgeführt. Dabei lernten die Schüler/-innen, ein Thema journalistisch aufzuarbeiten und zu strukturieren. Weitere Inhalte waren Moderation und Sprechertraining. Die Schüler/-innen hatten nur wenige Wochen Zeit, ihre Beiträge vorzubereiten. Mit einem Aufnahmegerät ausgestattet, zeichneten sie Interviews und Umfragen mit Politikern, einem Bio-Bauern, dem örtlichen Atom-Kraftwerksbetreiber und Passanten auf, die sie anschließend selbst am Computer bearbeiteten. Exakt 20 Minuten standen jeder Gruppe für ihr Thema zur Verfügung. Alle ließen sich von der Begeisterung darüber, eine eigene, echte Radiosendung zu produzieren, anstecken. Die Identifikation der Jugendlichen mit ‚ihrem' Thema war enorm und für alle deutlich zu spüren.

Die einstündige Sendung selbst wurde am Ende der Unterrichtseinheit im Studio unter Live-Bedingungen aufgezeichnet. Am Ende eines anstrengenden und aufregenden Vormittages hielten die Nachwuchsjournalisten stolz ihre CD mit dem fertigen Sendemitschnitt in den Händen.

Versteht man die Aufgabe des Globalen Lernens, wie verschiedentlich von Scheunpflug u.a. publiziert, in der Vorbereitung auf das Leben in der Weltgesellschaft, mit dem Ziel des Erwerbs von Kompetenzen im Umgang mit Komplexität, so haben die Beteiligten dieses Unterrichtsprojekts sicher ihre nachhaltigen Erfahrungen gemacht.

Perspektivenwechsel wurde gleich in mehrfacher Hinsicht vollzogen. Zum einen mussten in den Kleingruppen für die Erstellung der unterschiedlichen Präsentationen die Inhalte ausgewogen erarbeitet werden, zum anderen übernahmen die Schüler/-innen für die Radio-Umfragen in der Öffentlichkeit die Rolle von möglichst objektiven Journalisten. Über die Radiosendung hinaus entstanden in diesem Unterrichts-Projekt Schüler-Arbeitsergebnisse ganz unterschiedlicher Form: Powerpoint-Präsentationen zu den Themen Regenwald und Energie, ein Regenwald-Video-Clip, ein Gewässer-Rap, ein Regenwald-Spiel und eben die eigene Radiosendung „8ung Umwelt".

Zum Schluss bleibt darauf hinzuweisen, dass die gesamte Unterrichtseinheit eingebunden ist in ein von InWEnt aus Mitteln des BMZ gefördertes 3-jähriges Bildungsprojekt der Karl Kübel Stiftung mit dem Titel ‚8geben auf die Eine Welt'. Aus diesem Grund werden alle entstandenen Präsentationen nun daraufhin geprüft, inwieweit sie sich für die Aufbereitung zu einer interaktiven Lernstation eignen. Durch dieses und weitere Unterrichtsprojekte wird bis 2011 ein interaktiver MDG-Lernstationen-Parcours entstehen, der im Unterricht entwickelt, in der Folge erprobt und bei zukünftigen Unterrichtsprojekten eingesetzt werden kann.

Monika Gerz
m.gerz@kkstiftung.de

Von einer Kriegskultur zu einer Friedenskultur im Alpen-Adria-Raum

Alpen-Adria- Sommer-Friedensuniversität

Die Sommerfriedensuniversität wurde im Rahmen des EU Programms ERASMUS – Life Long Learning) durchgeführt und ist ein Projekt der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik) mit den Universitäten Koper und Udine (Friedens-Zentrum Irene). Im Rahmen der Sommer-Friedensuniversität setzten sich Studierende der Region gemeinsam mit internationalen Expertinnen und Experten mit historischen Entwicklungen im Kontext von Krieg und Frieden und Formen eines friedlichen Zusammenlebens als Zukunftsperspektive auseinander.

In einem mehrmonatigen Vorprojekt führten die slowenischen, italienischen und österreichischen Studierenden in Arbeitsgruppen Interviews mit Zeitzeugen im Alpen-Adria-Raum und deren Kindern über die gemeinsame kiegerische Vergangenheit, gegenseitige Vorurteile und unterschiedliches Geschichtsbewusstsein. In Tarcento wurden die Erkenntnisse gemeinsam gespiegelt, Gemeinsamkeiten und Gegensätze der Erinnerungskultur bearbeitet. In der Verbindung von Vorträgen, Best Practice Beispielen, Projektarbeit der Studierenden sowie Exkursionen in das Konzentrationslager „Risiera di San Sabba" (Triest) und zur Menschenvernichtungsstätte Foibe di Basovizza wurden Hintergründe und Rahmen kriegerischer Auseinandersetzungen in diesem Raum (1. Weltkrieg, 2. Weltkrieg, Krieg im ehemaligen Jugoslawien in den 1990er Jahren, die jeweiligen Friedensverträge und ihre Auswirkungen auf die Region) beleuchtet. Darüber hinaus wurden Menschenrechts- und Demokratisierungsprojekte, Wirtschaftsprojekte für ehemalige Kriegsgebiete, Beispiele der Konflikttransformation, Methoden und Formen der gewaltfreien Kommunikation, Friedensjournalismus und zukünftige Perspektiven der Region präsentiert. Ein Besuch des Künstlers Toni Zanussi in Tarcento und die Durchführung eines Kunstprojekts unterstrichen die Auseinandersetzung mit kreativen Methoden. Neben der englischen Sprache wurden die Sprachen der Region in den Referaten, Diskussionen und Workshops angewandt. Erstaunlich waren die Fähigkeiten der Studierenden, sich in den drei Sprachen der Region auseinanderzusetzen. Die Studierenden brachten sich mit großem Engagement in die Akademie ein; ein inoffizielles Nachfolgetreffen ist im nächsten Jahr in Granada (Spanien) geplant.

Bettina Gruber
Bettina.Gruber@uni-klu.ac.at

Frauen stärken. Klima wandeln!

Anfragen an eine zukunftsfähige Klimapolitik

Nur eine global gerecht gestaltete Klimapolitik, die Machtverhältnisse und damit die Geschlechterfrage ausreichend berücksichtigt, wird die Auswirkungen des Klimawandels mildern und eine weitere Verschlimmerung verhindern können. Dies ist die zentrale Aussage der internationalen Konferenz „Frauen stärken. Klima wandeln! Anfragen an eine zukunftsfähige Klimapolitik", die Ende August im Stephansstift Hannover stattfand.

Ein breites Bündnis von Veranstalter/-innen hatte zu der im Rahmen des Projektes „Frauen stärken. Klima wandeln!" stattfindenden Konferenz eingeladen: Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. (VEN), Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (VNB), Stiftung Leben und Umwelt, Genanet/Life e.V., Brot für die Welt, BUND Niedersachsen und die Arbeitsstelle Umweltschutz des Hauses Kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers – und zeigte damit einmal mehr die enge Verwobenheit von Umwelt und Entwicklung, von Menschenrechten und Klimapolitik auf.

Kurz vor der in vielerlei Hinsicht entscheidenden UN-Klimakonferenz in Kopenhagen (COP 15) wächst der Druck: Es muss einen Durchbruch geben, denn der Klimawandel schreitet immer schneller voran. Die 2007 vom Weltklimarat IPCC prognostizierten schlimmsten Entwicklungen werden bereits übertroffen. Dr. Chinwe Ifejika Speranza vom Deutschen Institut für Entwicklungspolitik (DIE) verdeutlichte, dass die Frage nach Gerechtigkeit in den Verhandlungen um ein Nachfolgeabkommen des Kyotoprotokolls eine entscheidende Rolle spielt: Wer darf wie viele Emissionen ausstoßen – auf welcher Bemessungsgrundlage und mit welcher Begründung? Wer erhält wie viel Ausgleich für erlittene Schäden – und wer muss hierfür wie viel zahlen? Klar ist, dass globale Regeln notwendig sind, deren Festlegung jedoch aufgrund der vorhandenen Interessen und Machtungleichgewichte extrem schwierig ist.

Und während noch diskutiert und verhandelt wird, sind bereits jetzt 325 Millionen Menschen vom Klimawandel ernsthaft betroffen. Besonders leiden dabei die ärmeren, vor allem im globalen Süden lebenden Menschen, und hierbei insbesondere ländliche und indigene Bevölkerungsgruppen und Frauen. Gäste aus Bolivien und Tansania berichteten in Hannover, wie der Klimawandel ihr Leben beeinträchtigt: Zunehmende Dürren und ausbleibender Regen führen zu zurückgehenden Ernten, Nahrungsmittelunsicherheit und Hunger. Zugleich nimmt die Arbeitsbelastung der Frauen, die für die Versorgung der Familie mit Nahrung und Wasser zuständig sind, zu. Schwester Martha Mwasu Waziri aus Tansania und Vicenta Chirilla Chinche aus Bolivien zeigten zugleich auf, wie Frauen mit lokal vorhandenen Mitteln die Folgen abzumildern versuchen. Andrea Guzmán und Grace Mketto – die Koordinatorinnen des Projekts „Frauen stärken. Klima wandeln!" in Bolivien/Tansania – betonten jedoch auch, dass dieser Kampf in der längeren Sicht aussichtslos ist, wenn die Industrieländer ihre globale Verantwortung als Verursacher des Klimawandels nicht wahrnehmen: mit einem veränderten Lebensstil, der die Natur und das Klima respektiert und schützt, wie auch mit finanzieller und technologischer Unterstützung, die die Bedürfnisse und das Wissen von Männern und Frauen gleichermaßen berücksichtigt und fördert.

Ulrike Röhr (genanet/Life e.V.) brachte die zentralen Fragen auf den Punkt: Wie schaffen wir es, bestehende Ungleichgewichte in der Klimapolitik aufzubrechen, in Bezug auf die gleichberechtigte Teilhabe von Männern und Frauen wie der Länder des Nordens und des Südens, aber auch in Bezug auf alternative Lösungsansätze, die grundlegende strukturelle Veränderungen der vorherrschenden Lebens- und Wirtschaftsweise ermöglichen? Die Teilnehmenden der Konferenz waren sich einig, dass radikale Veränderungen notwendig sind, um unseren CO2-Ausstoß auf 1/10 (1 Tonne CO2/Kopf) zu reduzieren und damit auch den ärmeren Ländern noch eine Chance auf Entwicklung einzuräumen.

Sie riefen dazu auf, auf allen Ebenen – in Kommunen, wie in Verbänden und im eigenen Leben – an dem notwendigen Zivilisationswandel mitzuwirken: durch bewussten Konsum und Energieeinsparung wie durch politische Beteiligung, durch Bildungsarbeit wie durch gemeinsame Aktion. Sie betonten dabei die wichtige Rolle von Frauen und forderten die Berücksichtigung von Geschlechtergerechtigkeit auf allen Ebenen: in der Ursachenanalyse, der Zusammensetzung von Gremien wie auch bei der Entwicklung von Konzepten zur Anpassung und zum Klimaschutz.

Die Teilnehmenden richteten aber auch einen Appell an die Politik, mehr Mut zur Durchsetzung von Regeln für ein klimagerechtes Miteinander und für den Klimaschutz zu haben und zugleich die vom Klimawandel betroffenen Menschen zu unterstützen. Verstärkt wurden sie dabei durch die internationalen Gäste: „Sie haben die Fähigkeiten, das Wissen und die Möglichkeiten, dies alles zu tun, denn Sie haben auch die wirtschaftliche Macht. Wenn sie wirklich das Klima ändern wollen, dann können Sie das tun!" (Grace Mketto, Inades Formation, Tansania)

Marion Rolle
rolle@ven-nds.de

Rezensionen

Pfeiffer, Ursula: Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007, 176 S., ISBN 978-3-7815-1590-1, 29,00 €.

Ist eine Beschäftigung mit dem Thema ‚Zeit' noch zeitgemäß? So ließe sich der anfänglich angebotene Denkrahmen von Ursula Pfeiffer skizzieren. „Nicht wirklich", möchte man spontan antworten – immerhin beschäftigen sich Philosophen seit eh und je damit, wie anfänglich mit dem Hinweis auf die lange philosophische Weltgeschichte und ihre Aporien angedeutet wird. „Und ob" möchte man in einem zweiten Versuch erwidern; vor allem, wenn man den aktuellen Diskurs Globalen Lernens deskriptiver Provenienz betrachtet. Denn dort gibt es einige ungelöste Theorieprobleme, die ein intensives Nachdenken erfordern. Dazu gehört z.B. der Umgang mit Kontingenz. Dieses ‚auch anders Mögliche' wird im räumlichen Referenzrahmen einer Weltgesellschaft in verschiedenen Dimensionen deutlich; als Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit (sachlich), Sicherheit und Unsicherheit (zeitlich) sowie Vertrautheit und Fremde (sozial). Zudem erscheint es jenseits der Moderne zunehmend schwieriger, normative Leitbilder wie Nachhaltigkeit oder internationale Gerechtigkeit für das offene Morgen (Zukunftsfähigkeit) zu legitimieren. In pädagogischer Perspektive schimmert dahinter die alte Frage danach durch, ob durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden kann (vgl. z.B. ZEP 2006/1-2). Denn Erziehung und Erziehungstheorie kommen ohne Zukunftsbezug und die Möglichkeit einer antizipierten Veränderung nicht aus (S. 11). Es geht letztlich darum, „in welcher Hinsicht Beständigkeit oder Wandel mit dem Begriff der Zukunft im pädagogischen Diskurs bedeutsam werden" (S. 36).

Ursula Pfeiffer präsentiert mit der Veröffentlichung ihrer Habilitationsschrift eine metatheoretisch anspruchsvolle Studie, in der vor allem drei Fragen bearbeitet werden: Was ist Zeit, welche Funktion hat sie im Diskurs und welche Funktionalität kann mit ihr in einem anschlussfähigen Analyserahmen am Beginn des 21. Jahrhunderts beansprucht werden? Die Autorin verortet Zeitlichkeit im Spannungsfeld zeitlicher Kontinuität und Kontingenz – mit Konsequenzen für andere Reflexionsdimensionen der Erziehung – und beleuchtet dies mehrperspektivisch.

Der Analyserahmen der Studie ist die Risikogesellschaft, in der häufig die Charakteristika einer Entzeitlichung und beschleunigten Zeit bemüht werden, um die fundamentalen Transformationsprozesse analytisch in den Blick zu bekommen. Kontingenz kann hier – mit Bezug zu Norbert Ricken – im Horizont von Ermöglichung und Bedrohung verortet werden (S. 52). Kontinuität repräsentiert demgegenüber die Ganzheit als rahmender Orientierungsgröße (S. 54).

Die Autorin betrachtet ihre Fragestellung historisch-systematisch mit einer genauen Bearbeitung von Phänomenen und Zusammenhängen in fünf Schritten. Zunächst beschäftigt sie sich mit dem Verhältnis von Erziehung und Zeit in Traditionslinien pädagogischer Theoriebildung – klassische Theorieentwürfe neuzeitlicher Pädagogik (Rousseau, Kant, Schleiermacher, Herbart) sowie das Thema ‚Zukunft' in erziehungswissenschaftlichen Theorien des 20. Jahrhunderts (Litt, Loch, Bokelmann) (Kapitel 1). Nach dieser ‚Quasi-Bestandsaufnahme' entfaltet sie das theoretische Spannungsfeld des Doppelcharakters der Zeit entlang ausgewählter Argumentationslinien aus Soziologie, Naturwissenschaften, Geschichtswissenschaften und Philosophie (Kapitel 2), um vor diesem Hintergrund den philosophisch-anthropologischen Kontext ihrer Argumentation – mit Bezug zu Sturma, Marquard und Schmitz – zu verdichten (Kapitel 3). Schließlich interessiert sie sich in einem weiteren Kapitel für den ‚Augenblick'. Sie verortet diesen theoretisch zwischen den Argumentationen als ‚Lücke' (Arendt), ‚existentielle Entscheidung' (Rombach), ‚Verweilen' (Theunissen) und ‚Übergang' (Gadamer) (Kapitel 4). Mit diesen vier analytischen Kapiteln bereitet sie das Kernstück ihrer Studie vor – die Herausarbeitung eines Modells zur systematischen Bearbeitung sozialer Prozesse im Fokus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.

In diesem fünften Kapitel bezieht sich die Autorin auf Luhmanns Theorie sozialer Systeme als „Instrument zur formalen Klassifikation" (S. 136). Dabei kommt insbesondere die Differenz von Medium und Form als Referenzhorizont der Analyse in den Blick, um die Sinnorientierung erzieherischer Prozesse als gesellschaftliche Phänomene und Zusammenhänge beschreiben zu können (S. 138f.). Sie unterstreicht den Doppelcharakter der Zeit zwischen Kontinuität und Kontingenz, wobei Kontingenz als Einheit der Differenz von Kontinuität begriffen wird. Sie verortet pädagogische Phänomene und Zusammenhänge zirkulär zwischen den zeitlichen Kategorien der Zukunft (Möglichkeit) und Vergangenheit (Wirklichkeit) sowie den modalen Zeitverhältnissen von Dauer (Medium) und Wandel (Form).

Aus dem Fokus der Zeitlichkeit wird systematisch der Zusammenhang von Dauer und Wandel nicht nur zeitlich, sondern auch sachlich betrachtet – um letztlich die Person als soziales Konstrukt des Erziehungsprozesses in den Blick nehmen zu können. In dem Modell werden vier Pole zirkulär verbunden – Zukunft/Möglichkeit/Kontingenz und Vergangenheit/Wirklichkeit/Kontinuität sowie Medium und Form. Innerhalb des so entstandenen Kreises werden vier Felder sichtbar: I) Dauerhaftigkeit des Möglichen; II) Selektion des Wirklichen; III) Stabilität des Wirklichen; IV) Reproduktion des Möglichen (S. 139ff.). Mit Bezug zu den vorangegangenen Kapiteln expliziert sie das Modell anhand dreier Theorieentwürfe der letzten Jahre – anthropologische Überlegungen (Bollnow), Bildsamkeit als Grundlage von Erziehung (Benner) und Bildungstheorie (Tenorth).

Es ist vor allem der weite historische Blick in die Zukunftsfragen der Pädagogik, der die Studie zu einer systematischen Fundgrube zur Reflexion bekannter Theorieprobleme der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und des Globalen Lernens im Besonderen macht. Bedauerlich ist der etwas miss-

lungene layouterische Feinschliff, wodurch an zwei Stellen Gedankengänge nur aus dem Zusammenhang vermutet werden können (S. 9; 75).

Besonders gewürdigt werden sollen die verschiedenen Reflexionsofferten zur Bearbeitung der o.e. Theorieprobleme Umgang mit Ungewissheit, Unsicherheit und Fremdheit sowie Legitimationsmöglichkeiten einer zukunftsfähigen Bildung im Kontext von Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit. In diesem Verständnis empfehle ich eine Lektüre der gesamten Schrift und insbesondere der sehr anregenden Ausblicksanmerkungen: 1) Berücksichtigte Vergangenheit (Sicherung des Bestehenden) und relevante Zukunft (offene Möglichkeiten) stehen funktional als Einheit der Differenz zueinander. 2) Daraus folgt, dass eine Ungewissheit über materiale Wissensbestände im Kontext ihrer Zeitlichkeit kein Plädoyer für formale Kompetenzorientierung nach sich ziehen muss; ja sich geradezu verbietet, da Tradiertes eine Basis für Innovation darstellt. 3) Schließlich kommt der ‚Augenblick' als Phänomen und Reflexionsinstanz in den Blick, der eine besondere Möglichkeit des erziehungs- und bildungstheoretischen Nachdenkens etwa im Rahmen der Übergangsforschung bietet. Denn immerhin stellt die Gegenwart funktional die einzige Möglichkeit dar, „frei zu handeln" (S. 143).

Es ist beeindruckend, wie präzise die gesamte Studie gearbeitet ist. Durch die klare Sprache und Analyse gelingt es sogar, die Theoriekonstrukte einer ‚Risikogesellschaft' (Beck), der ‚Postmoderne' (v.a. Welsch als Exkurs) und implizit der Weltgesellschaft (Luhmann) parallel zu bearbeiten und Phänomenbezogen systematisch miteinander in Beziehung zu setzen.

Die Studie sei jenen empfohlen, die nach gut gearbeiteter meta-reflexiver Analyse dürstet.

Gregor Lang-Wojtasik

WEED e.V./Germanwatch e. V. (2007): Der Weg eines Computers – von der globalen Produktion bis zur Verschrottung. Bonn. CD-Rom, ISBN 978-3-937383-52-1, 10,00 €.

Comundialis-Stiftung/Brot für die Welt (2007): Clever, Fair & Mittendrin – Action, Fun und Infos rund um die Eine Welt. CD-Rom, Bezug: www.clever-fair-und-mittendrin.de, 5,00 €.

Die drei Unterrichtsmaterialien weisen formal gesehen folgende Gemeinsamkeiten auf: Sie erscheinen in CD-Form und sind für den Einsatz in der schulischen sowie außerschulischen Bildungsarbeit im Bereich des Globalen Lernens vorgesehen.

Die CD „Der Weg eines Computers" stellt exemplarisch anhand der Computerproduktion die grundlegenden Probleme von Produktionsprozessen in unserer globalisierten Welt dar. Das Intro führt mittels fliegender Dollarzeichen und Computerteilen, die auf einer Weltkarte die globalen Unternehmensnetzwerke darstellen, anschaulich in das Thema ein und zeigt den Computer als Motor der Globalisierung. Insgesamt gibt es sechs Kapitel: Nach einem Einleitungskapitel zur globalen Wertschöpfungskette zeigen Kapitel zwei bis fünf der CD die vier Stationen der Produktion eines Computers auf: Rohstoffgewinnung, Produktion, Nutzung, Entsorgung. Jede dieser vier Stationen enthält eine übersichtliche und reichhaltige Liste an Materialien und Ideen für die Bildungsarbeit. Diese Ideen bestehen meist aus Reflexionsfragen zu den gegebenen Texten, Diskussionsanregungen oder Handlungsvorschlägen wie z.B. dem Auftrag einen Wertstoffhof zu besuchen, um sich dort über die Verschrottung von Computerresten zu informieren. Zudem finden sich auch prägnante Kurzfilme zum jeweiligen Thema. Manche dieser Filme oder Vorträge sind allerdings auf Englisch (vereinzelt ohne Untertitel) und erfordern bei den Lernenden gute Englischkenntnisse. Das sechste und letzte Kapitel thematisiert Gegenstrategien zu den in Kapitel 2 bis 5 aufgezeigten Problembereichen und stellt konkrete Handlungsansätze vor. Des Weiteren bietet die CD ein beeindruckendes Spektrum an Literatur und Links, die als pdf-Dateien direkt auf der CD vorhanden sind und zusätzliche Weiterarbeit anregen.

Die Inhalte der „Clever, Fair & Mittendrin"-CD wurden im Rahmen eines außerschulischen Ausbildungsprojektes der Comundialis-Stiftung zusammengestellt und versuchen das weite Spektrum an Eine-Welt-Themen abzudecken. Nach dem Einlegen der CD öffnet sich eine Pinnwand, mit verschiedenen Bildern, die die zur Verfügung stehenden Themen übersichtlich präsentieren. Die Kapitel sind bereits auf den ersten Blick farbig und attraktiv gestaltet. Darunter befinden sich Themen wie Schokolade, Modebekleidung, Bananen, Ernährung, Sportartikel sowie Hunger und Armut. Die ansprechenden Slogans wie „Wir sind die Besseresser" oder „fashion for future" motivieren zum Anklicken und Weiterlesen. Die Inhalte sind (nur) in Textform vorhanden, werden aber durch passende Bilder aufgelockert. Unter dem Bonusmaterial findet man zudem eine schöne Sammlung an Bildern, die ergänzend in der Bildungsarbeit eingesetzt werden können. Neben den Texten finden sich zwar nicht zu allen Themen konkrete Anregungen für die Bildungsarbeit, wenn vorhanden sind diese jedoch sinnvoll gestaltet. So regen z.B. ein Text zu einem Theaterstück mit dem Titel „Weltreise einer Jeans" zur szenischen Darstellung oder ein Wissensquiz zum Thema Schokolade zum spielerischen Umgang mit den Themen an. Konkrete Anregungen wie Jugendliche in Gruppenarbeit die Werbetrommel für den Weltladen ‚nebenan' rühren können sind unter dem Thema „Fair Play ist eine runde Sache" zu finden. Zu den einzelnen Themen werden meist wichtige Links angegeben, die weitere Recherchen ermöglichen.

Die beiden CDs sind auf ihre jeweilige Art für den Einsatz in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen geeignet. „Clever, Fair & Mittendrin" zeichnet sich durch eine attraktive Aufmachung aus und ist gerade für die selbstständige Beschäftigung von Jugendlichen mit der CD geeignet. „Der Weg eins Computers" besticht weniger durch das schlichte Design, dafür umso mehr mit den umfangreichen Inhalten, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema Globalisierung ermöglichen. Durch das der eigenen Lebenswirklichkeit nahestehende Thema „Computer" wird der Einstieg in die komplexen Zusammenhänge von globalisierten Produktionsprozessen erleichtert.

Sarah Lange

Medien

(red.) Neues Internetportal zum Globalen Lernen: Das Portal entsteht unter www.globaleslernen-berlin.de und dient Lehrkräften in Berlin als Informationsquelle zu lokalen Veranstaltungen, Ausstellungen und anderen Aktionen. Das entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ) bezweckt mit dem Portal, das Themenfeld des Globalen Lernens stärker im Unterricht zu verankern. Infos: www.epiz-berlin.de.

(red.) Nord-Süd Info-Dienst, Juli 2009: Diese 101. Ausgabe handelt von der Konferenz des Forums Eine Welt vom 14.05.2009 zum Thema „Global New Deal für das 21. Jahrhundert". In den Reden wird bspw. zu einem „Global New Deal" aufgerufen, der für sozialen Ausgleich und Gerechtigkeit notwendig ist. Wolfgang Rhode, Vorstandsmitglied der IG-Metall, trat für eine angemessene Vertretung der Entwicklungs- und Schwellenländer ein. Infos: www.forumeinewelt.de.

(red.) Brot für die Welt – Jahresbericht 2008: In dem Bericht informiert Brot füt die Welt über die Herkunft und die Verwendung von Spendengeldern. Zum einen wird damit der Aussage des letzten Jahres entsprochen „Selbstverpflichtung für mehr Transparen" und zum anderen ermöglicht, das Spenden-Siegel des Deutschen Zentralinstituts für soziale Fragen weiterhin zu erhalten. Infos: www.brot-fuer-die-welt.de.

(red.) Welt und Umwelt an Schulen in Niedersachsen und Bremen, 360° plus 1, Rundbrief 1/09: Neben zahlreichen für die Bildungsarbeit und den Unterricht in der Sekundarstufe verwendbaren Arbeitsblättern mit anregenden Karikaturen, Grafiken und Mind-Maps, bietet diese Zeitschrift auch theoretisches Hintergrundwissen zum Thema globale Finanzkrise. Ein Nachrichtenteil und ein Überblick über die neuesten Publikationen runden das Heft ab. Infos: www.netzwerk-globales-lernen.de.

(red.) Global Lernen, H. 1/2009, Thema: Finanzkrise: Diese Arbeitshilfe will anhand von authentischen Erfahrungsberichten für den Politik- und Geografieunterricht der Sekundarstufe 2 Einblick in die Entwicklungszusammenarbeit geben. Didaktische Anregungen, Schaubilder sowie Arbeitsblätter erleichtern den Einsatz im Unterricht. Herausgeber ist das entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum e.V. Berlin. Die 95-seitige Broschüre ist für 5 Euro zu beziehen unter: epiz@epiz-berlin.de.

(red.) Dialog Global Nr. 20, Thema: Kommunale Entwicklungszusammenarbeit mit Ghana: Diese Ausgabe zeigt die Entwicklung und Dezentralisierung in Ghana sowie die bisherigen EZ-Projektein diesem Land. Des Weiteren werden die Potenziale und Handlungsfelder eines konstruktiven Mehrebenenansatzes am Beispiel der Regionpartnerschaft zwischen NRW und Ghana fokussiert. Infos: www.service-eine-welt.de.

(red.) Das EcoTravel Handbuch – Durch Reisen die Welt verbessern: Auf insgesamt 350 Seiten werden Reiseziele präsentiert, an denen sich sog. LOHAS-Menschen („Lifestyle of Health and Sustainability") wohlfühlen können. Es werden die Öko-Qualität der Anlagen, der Nutzen für die lokale Natur und Umwelt und das Aktivitätsangebot der Öko-Ziele beschrieben und mit zahlreichen, anregenden Bildern ausgeschmückt. Infos: www.stratum-consult.de.

(red.) Rundbrief des „Eine Welt Netzwerk Bayern e. V.", 9/2009: Im Zuge des von InWent geförderten Projekts „Entwicklungsland Bayern – Globalisierung zukunftsfähig gestalten" enthält der neue Rundbrief des „Eine Welt Netzwerks Bayern" interessante Hinweise, Informationen, Veranstaltungen und Publikationen zum Thema, um Globales Lernen in Bayern zu stärken. Infos: www.entwicklungsland-bayern.de.

Veranstaltungen

(red.) Schüler- und Jugendwettbewerb „Entdecke die Vielfalt!": Engagierte Schüler/-innen zwischen zehn und 16 Jahren werden von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) und dem Bundesumweltminister dazu aufgerufen, sich eine Aktion zum Erhalt der biologischen Vielfalt zu überlegen. Unter drei verschiedenen Kategorien besteht bis zum 19.11.2009 die Möglichkeit, sich zu bewerben. Infos: www.entdecke-die-vielfalt.de.

(red.) Global Education Week 2009: Unter dem Motto „Nahrung für alle" findet die europaweite Aktionswoche rund um das Globale Lernen vom 9. bis zum 29.11.2009 statt. Der World University Service (WUS) lädt interessierte Schulen, Universitäten oder staatliche Institutionen dazu ein, eine Aktion zum Thema (z.B. Film oder Workshop) zu organisieren und bei der Global Education Week vorzustellen. Infos: www.globaleducationweek.de.

(red.) Filmwettbewerb „Clip Co2nnection": Die Deutsche Energie-Agentur GmbH ruft im Rahmen dieses Online-Filmwettbewerbs „Clip Co2nnection" 12- bis 18-Jährige dazu auf, interessante und vor allem unterhaltsame Kurzfilme zum Thema „Klimaschutz durch Stromsparen" zu erstellen, um andere Jugendliche zu energieeffizientem Handeln zu motivieren. Die Filme können bis 30. November 2009 online gestellt werden. Infos: www.powerscout-online.de.

(**red.**) **BREBIT 2009:** Die 6. Brandenburger entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationstage (BREBIT) finden dieses Jahr vom 19.11. bis zum 3.12.2009 statt. Wieder werden über 100 Veranstaltungen durchgeführt – von Ausstellungen über Filmabenden zu Diskussionsforen. Die Bildungsangebote können online gebucht werden. Die Auftaktveranstaltung findet von 19.-21.11.2009 unter dem Titel „WeltWeitWissen" in Potsdam statt. Infos: www.brebit.org.

Sonstiges

(**red.**) **Webside für eine CO^2-arme Zukunft:** Mehrere verbraucherpolitische Organisationen geben seit Mitte August auf dieser Webside hilfreiche Tipps für klimafreundlicheres Einkaufen und Wohnen. Experten beantworten kostenlos Fragen und Verbraucher/-innen können anhand des CO^2-Rechners ihre eigene Klimabilanz ziehen. Infos: www.verbraucherfuersklima.de.

(**red.**) **Multiplikatoren-Programm des WWF:** In diesem Modellprojekt in Hessen und Berlin können Lehrkräfte im Ruhestand sowie Studierende zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet werden. Die Themen Klimaschutz und Schutz der biologischen Vielfalt sollen durch innovative Methoden und ansprechende Unterrichtsmaterialien Schülerinnen und Schülern nahe gebracht werden. Infos: www.wwf.de/no_cache/themen/bildung/multiplikatoren-programm.

(**red.**) **Studie: Jugend und die Zukunft der Welt:** Diese repräsentative deutsch-österreichische Befragung beschäftigte sich mit dem Problem- und Lösungsbewusstsein von Jugendlichen zu den Perspektiven einer global zukunftsfähigen Entwicklung. Die Studie ist im August 2009 erschienen. Der gesamte Fragenkatalog und die Ergebnisse unter: www.bertelsmann-stiftung.de.

(**red.**) **Internetportal zum Energieverbrauch von Gebäuden:** Die Europäische Kommission hat in Zusammenarbeit mit dem Fraunhofer-Institut für Bauphysik das englischsprachige Internetportal „BUILD UP" erstellt. Das Portal bietet, Informationen über das Energiesparen an Gebäuden auszutauschen, damit der Klimawandel bekämpft und die Energiesparziele der EU erreicht werden können. Infos: www.buildup.eu.