

**Gabriele Schrüfer/Ingrid Schwarz (Hg.) (2010): Globales Lernen. Ein geographisches Diskursbeitrag. Münster: Waxmann. 183 S. ISBN 978-3830923527. 24,90 €.**

Seit nun gut einem Jahrzehnt kann Globales Lernen als zentrales Paradigma der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit angesehen werden. Doch dem Konzept haftete stets etwas Unbestimmtes an: Zu unscharf waren die Konturen, zu weitreichend der Anspruch, der da lautet, dass Globales Lernen die pädagogische Antwort auf die Globalisierung sei.

Diese konzeptionellen Herausforderungen diskutiert das von der Didaktik-Professorin aus Münster Gabriele Schrüfer und der Wiener Neustädter Südwind-Mitarbeiterin Ingrid Schwarz herausgegebene Buch „Globales Lernen“, das sich als „geographischer Diskursbeitrag“ versteht.

### Ungleiche Parallektion

Das Buch entstand aus zwei Sitzungen, die im Rahmen des Deutschen Geographentags 2009 in Wien stattfanden. Die Publikation ist unter anderem auch deshalb von Interesse, weil die Diskussionen zum Globalen Lernen in Deutschland und in Österreich unterschiedlich geführt werden. Während sie sich in Deutschland von der Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung Entwicklungsfragen annäherte, verlief in Österreich der Prozess umgekehrt: Von der entwicklungspolitischen Bildung ausgehend wurden verschiedene Bildungsansätze wie interkulturelle Pädagogik, Friedenserziehung, interreligiöses Lernen und eben auch Umwelterziehung integriert. (Siehe dazu der instruktive Beitrag von Helmuth Hartmeyer im Band)

Die konzeptionelle Entwicklung des Globalen Lernens fand vor dem Hintergrund internationaler Prozesse statt, die von den Vereinten Nationen und der UNESCO betrieben werden. Das hat den Vorteil, von Anfang an in offizielle Agenden aufgenommen zu werden. Die Kehrseite zeigt sich aber in der Sprache: Den Texten des Globalen Lernens haftet immer etwas Offiziöses an: Politisch korrekt versucht man es allen recht zu machen und nirgendwo anzuecken. Selten kann da Sprache griffig werden. Es ist eben gerade kein Lernkonzept, das aus der Solidaritätsbewegung oder gar dem Widerstand gegen hegemoniale Ungleichheitsverhältnisse kommt, sondern steht für das Beste, was die offizielle Welt des Lernens im Hinblick auf globale Entwicklung zu bieten hat. Und das muss naturgemäß ein Kompromiss sein.

### Globales Lernen als umkämpftes Terrain

Positiv gesprochen sind Kompromisse immer Ergebnis von Auseinandersetzungen: ein politisches Ergebnis, das sich aus der Summe der Machtverhältnisse ergibt. Globales Lernen ist, wie vieles andere auch, umkämpftes Terrain. Es kann ausgesprochen langweilig werden, wenn es allen alles recht machen möchte, es kann aber auch Raum für politisch relevante Interventionen in Lernprozessen geben.

Der von Gabriele Schrüfer und Ingrid Schwarz herausgegebene Sammelband beinhaltet beide Ausrichtungen des Globalen Lernens. Auch Sammelbände sind immer Kompromisse

und geben damit Zeugnis für die internen Diskrepanzen in einem spezifischen Diskursbereich. Die vorgelegten Texte reichen von fundamentaler Kritik des Globalen Lernens, reflektierend loyalen Diskussions-Beiträgen bis zu affirmativen Selbstdarstellungen.

### sapere aude!

Überraschend hart ins Gericht mit dem Globalen Lernen geht der Frankfurter Geographie-Didaktiker Jürgen Hasse, der es als genaueklärerisches Projekt kritisiert, das politischen Interessen geschuldet sei. Es gehe darum, politökonomische Interessensgegensätze als harmonisierbar darzustellen und grundlegende Systemfragen auszublenden. Hasse zerlegt einen Kernbegriff des Globalen Lernens nach dem anderen und kritisiert deren „mythischen Charakter“: Begriffe wie „Weltgesellschaft“, „Weltgemeinschaft“, „Eine Welt“, „Achtung vor der globalen Mitwelt“ betrachtet er als ideologische Verschleierung, die dekontextualisierend globale Verteilungskämpfe und dahinter liegende politökonomische Interessen verschwinden lassen wollen. Mit Verweis auf Sloterdijk charakterisiert Hasse den Globalisierungsdiskurs als „von semantischen Raumfahrten durchkreuzt, die dank ihrer unbegrenzten Ladekapazitäten für den heimlichen Transport überlaufender Bedeutung politisch, wissenschaftspsychologisch und schließlich diskurshygienisch so gefragt sind.“ (S. 51)

Als Gegenentwurf verweist Hasse auf die Weltsystemtheorie Immanuel Wallersteins und zitiert damit als einziger Beitragender des Bandes einen Klassiker der Entwicklungstheorie. Tatsächlich ist es erstaunlich, wie wenig in den Beiträgen auf Entwicklungsforschung Bezug genommen wird. Geographiedidaktik wie Bildungswissenschaften muten als selbstreferentielles System an, die nur die eigenen Fachzeitschriften zur Kenntnis nehmen und damit mit ihrem Versuch, die ganze Welt zu begreifen, provinziell wirken. Es ist, als hätte es nie Dependenztheorien gegeben und als würden heute nicht allerorten die postkolonialen Diskussionsbeiträge debattiert.

Der Kern der Kritik Jürgen Hasses erscheint mir aber nicht im Widerspruch zum Globalen Lernen zu stehen: „Politisch affirmative Erziehung führt vom Metaziel der Aufklärung weg. Eine zentrale Aufgabe allgemeiner Bildung läge darin, die Zwiespältigkeit des Globalisierungsprozesses nicht mit dem didaktisch verbrämten Wunsch, „auf der richtigen Seite stehen zu wollen“, sondern mit einer kritischen Reflexion globalisierter System- und Lebenszusammenhänge zu beantworten.“ (S. 59)

Ein konsequent an der Maxime der Aufklärung orientiertes Globales Lernen wäre doch denkbar, meine ich. Allerdings kann es sein, dass man sich damit nicht nur Freunde macht; und wahrscheinlich wäre genau dies dann auch als Qualitätsmerkmal anzuerkennen.

### Leibnitz versus Newton

Konzilianter fällt die Kritik der aus Salzburg stammenden Geographin Ulli Vilsmaier aus, die sich mit dem fundamentalen Widerspruch im Globalen Lernen befasst, gleichzeitig über nichts weniger als „die ganze Welt“ zu sprechen, als würde man

nicht dazugehören, und doch auch als Teil dieser Welt zu sprechen: „Während wir in unsrer leibhaftigen Verankerung auf dem Globus Teil dessen sind, sind wir doch auch davon verschieden, weil wir es selber sind, die wir das Ganze sagbar und fassbar machen.“ (S. 36) Von welchem Raum ist hier die Rede? Aus welcher Perspektive wird er konstruiert? fragt Vilsmaier. Ihr anspruchsvoller Text ist eine wirklich gescheite Intervention in die Debatte. Zu lernen ist dort einiges über die Qualität von Raum. Vilsmaier kritisiert das Raumkonzept des Aufklärers Newton mit jenem des Aufklärers Leibnitz. Wir sehen, auch die Aufklärung ist nicht einförmig. Es gilt, so Ulli Vilsmaier weiter, ein positivistisches Raumverständnis zugunsten eines diastatischen, gewissermaßen eines dialektisch gedachten zu überwinden.

Die anderen Beiträge des Sammelbandes reagieren leider kaum auf diese herausfordernden Kritiken. Geradezu brutal wirkt der Übergang von Jürgen Hasses Fundamentalattacke auf das Globale Lernen zum rein empirizistisch argumentierenden Text von Annette Scheunpflug und Rainer Uphues. Die Doyenne des Globalen Lernen fordert genau das, was Ulli Vilsmaier in ihrem Beitrag als positivistische Kurzsichtigkeit kritisiert hatte: eine „empirische Wende“, um die Wirksamkeit des Globalen Lernen erheben zu können. Wäre nicht ein dialektischer Zugang angemessener, um zu erfassen, zwischen welchen politischen und ökonomischen Widersprüchen sich Globales Lernen bewegt? Der Text von Scheunpflug und Uphues wirkt wie eine Bestätigung der Kritiken von Hasse: Das Globale Lernen stellt sich als unpolitisches Konzept dar, das sich gewissermaßen als Sozialtechnologie anempfiehlt, dabei aber Machtverhältnisse nicht ernsthaft anspricht.

#### spannungsvoll

Viel wäre noch über die weiteren Beiträge dieses etwas inkohärenten Sammelbandes zu sagen, die manchen interessanten Einblick in die gegenwärtige Praxis des Globalen Lernens erlauben, insbesondere im Text der Praktikerinnen Heidi Grobbauer und Karin Thaler.

Bei den letzten beiden Beiträgen von Johann-Bernhard Haversath und Marten Lößner hat sich dem Rezensenten leider nicht erschlossen, weshalb sie in den Band aufgenommen wurden, sprechen sie doch vom Konzept des „Lernens an der Welt“ und erwähnen das Globale Lernen gar nicht.

Der Sammelband zieht damit einen im wahrsten Sinn des Wortes spannungsvollen Bogen von Fundamentalkritik über empirische Beobachtungen bis zu konkreten Modellen für die Bildungsarbeit.

*Gerald Faschingeder*

**Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER), Stiftung Nord-Süd-Brücken (Hg.): Armin Massing/Andreas Rosen/Gabi Struck: Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin 2010. Bezug über buero@ber-ev.de 10,00 €**

Die OECD-Erklärung von Paris über die Wirksamkeit von Entwicklungszusammenarbeit von 2005<sup>1</sup> sowie die UN-Millenniumserklärung zu den acht Entwicklungszielen (MDGs) im Jahr

2000<sup>2</sup> haben die Wirkungsorientierung von Programmen und Projekten der Entwicklungszusammenarbeit maßgeblich befördert. Im schulischen Bereich brachten groß angelegte internationale Studien die Debatte um Erträge von Bildungsmaßnahmen mit sich. In der Erwachsenenbildung ist die Qualitätsüberprüfung mittlerweile weit verbreitet<sup>3</sup>. Diese Entwicklungen beeinflussen auch die entwicklungsbezogene Inlandsarbeit und das Globale Lernen an der Schnittstelle von Bildung und Entwicklungspolitik. Damit verbunden sind neue theoretische und praktische Herausforderungen für die in diesem Feld tätigen Akteure, die Anlass für die Erstellung der Broschüre „Wirkt so.“ waren.

Die erste Illustration zeigt eine Farbfotografie von drei Paar Händen, die an einem Stoffstück wirken – der zentrale Begriff der Broschüre wird mit dem ursprünglichen Sinn von „wirken“ als „Herstellung von Geweben mit Mustern“ eingeführt. Damit werden Assoziationen zu „Vielschichtigkeit“ und „Komplexität“ geweckt – ein passender Ausgangspunkt für die Befassung mit Wirkung in der Bildungsarbeit.

Die Broschüre versteht sich als konkrete Unterstützung für Akteure zur Überprüfung der Erträge ihrer Bildungsmaßnahmen. Die beiden Herausgeber weisen in ihren Vorworten darauf hin, dass die Handreichung darüber hinaus die kritische Reflexion des Themas und der vorgeschlagenen Methoden anregen möchte. Auch müssten sich nicht nur die Akteure, sondern auch die Fördergeber mit den Konsequenzen einer intensiveren Wirkungsorientierung befassen, und z.B. Vorstudien und Vorprojekte, umfassendere Selbst- und Fremdevaluationen finanzieren.

Die Einstiegsbeiträge nähern sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Wirkungsorientierung. Andreas Rosen fragt: „Tun wir das Richtige und tun wir es richtig, damit die von uns gewünschten Wirkungen eintreten und sich so die Situation verbessert?“ Klaus Seitz greift in seinem Beitrag über die Wirkungsanalyse der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bei „Brot für die Welt“ methodische Herausforderungen auf. Wie findet man passende Indikatoren, wie geht man mit Latenzzeiten zwischen Bildungsimpulsen und davon ausgelösten Veränderungen, der Vielfalt der Einflussfaktoren und den damit verbundenen Kausalitätsproblemen um? Er weist auf einen Ansatz in der Medienwirkungsforschung hin, in der Wirkung als aktive Leistung der Rezipierenden interpretiert wird: Was machen die Menschen mit den Medien? (statt: Was machen die Medien mit den Menschen?). Sabine Jungk betont den Eigensinn von Bildungsprozessen: „Lernen und Bildung funktionieren nicht nach einer Input-Output-Logik.“ Das Spannendste – die Messung des Impacts – sei am schwierigsten zu erheben. Der Faktor Zeit werde in den meisten Evaluationen vernachlässigt. Auch fehlten Ressourcen für umfassende und methodisch ausgereifte Studien.

Georg Krämer greift in seinem Beitrag die Eignung des Globalen Lernens für den Erwerb zentraler Kompetenzen sowie die daraus entstehenden Anschlussmöglichkeiten an schulische Bildung auf. Hier spannt sich der Bogen zur Wirkungserfassung. Die Orientierung auf Kompetenzziele könnte zu einer besseren Überprüfbarkeit von Wirkungen als bisher führen. Alle Autoren warnen jedoch vor zu überzogenen Erwartungen an Wirkungsevaluationen. Wichtig sei vor allem die kritische Überprüfung der eigenen Arbeit und Evaluation als Maßnahme des Korrektivs in der Planungs- und Durchführungsphase eines Projekts.

Der zweite Teil der Handreichung führt in die Wirkungsorientierung ein. Sie wird in den größeren Kontext von Projekt-

planung und -management eingebunden, da eine große Herausforderung für viele Akteure bereits darin besteht, Projekte systematisch zu planen und durchzuführen. Die Handreichung skizziert, ausgehend vom Idealfall, dass ein Projektantrag gleichzeitig auch ein Projektplanungsinstrument darstellt, an einem Beispielsantragsraster in acht Schritten einen Antrag bzw. Projektplan. Dies wird unterfüttert mit hilfreichen Leitfragen, die die Logik der Antragstellung gut nachvollziehbar machen. In verdautlichen Portionen werden Theorieelemente eingeführt, wobei immer der Bezug zum konkreten Projekt bestehen bleibt. Das Kapitel zu Wirkung/en ist in dieser Hinsicht beispielgebend. Es umfasst Übersichten zu verschiedenen Wirkungstypen und zentralen Begriffen aus der Wirkungsorientierung. Leider fehlen Verweise auf die englische Terminologie, wie sie z.B. die OECD verwendet. Der Abschnitt zu den Indikatoren bietet einen gelungenen Einstieg in die Indikatorenbildung mit übersichtlichen und gut lesbaren Hintergrundinformationen.

Der dritte, umfangreichste Teil der Handreichung liefert Materialien und Beispiele für alle Schritte der Projektantragstellung. Für fünf verschiedene Projekttypen werden Modelle von Wirkungsketten (Aktivitäten, Leistungen, Nutzen der Leistung, direkte Wirkung, indirekte Wirkung) mit möglichen Indikatoren und Nachweisquellen skizziert. Etwas unvermutet schließt das erste Kapitel von Teil 3 mit einem Schaubild zum Kompetenzmodell für das Globale Lernen – dieses hätte besser zum Beitrag von Georg Krämer im ersten Teil gepasst.

Die Wirkungsketten werden im Anschluss zu kompletten Beispielanträgen ausgearbeitet. Durch die Anwendung der theoretischen und praxisbezogenen Informationen der vorangegangenen Kapitel auf die Erfordernisse der Antragstellung dürften diese fiktiven Projektanträge eine Lernfundgrube für Akteure sein.

Das Abschlusskapitel stellt eine kleine Auswahl von Instrumenten zur Wirkungserfassung in Form von Fragebogenmustern und Reflexionsmethoden zum Abschluss von Bildungsveranstaltungen vor. Man hätte sich hier noch die Anregung gewünscht, nicht nur nach den Maßnahmen Daten zu erheben, sondern im Sinne einer genaueren Aussage zu den Wirkungen auch im Vorfeld, sodass ein Abgleich zwischen Vorher und Nachher erste Aufschlüsse zu den direkten Wirkungen zuließe.

Die Handreichung leistet einen wichtigen Beitrag, die entwicklungspolitischen Organisationen bei der Orientierung auf eine stärkere Wirkungserfassung zu unterstützen. Praxisbezogen, ohne die Theorie außen vor zu lassen, anschaulich und anregend gestaltet mit übersichtlichen Schaubildern und Tabellen, aufgelockert durch zahlreiche Fotos aus Projekten der entwicklungsbezogenen Inlandsarbeit, nimmt man sie gerne zur Hand. Man wünscht ihr viele Leser/-innen und Nutzer/-innen, die auch zu einer kritischen Überprüfung und Weiterentwicklung der vorgestellten Herangehensweisen und Instrumente beitragen.

#### Anmerkungen:

- 1 <http://www.oecd.org/dataoecd/37/39/35023537.pdf>, [18.02.2011].
- 2 <http://www.unric.org/html/german/mdg/millenniumerklarung.pdf>, [18.02.2011].
- 3 Vgl. Scheunpflug A.(2010): Gut oder nur „gut gemeint“? Zur Qualitätssicherung des Globalen Lernens. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Bonn 2010. S. 28–34.

Susanne Höck

**Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation (2010): Trends Shaping Education 2010. 89 S. ISBN 978-92-64-07526-9.**

Kann man sich heutzutage noch ein neues Handy ohne mobilen Internetzugang kaufen? Können wir uns solchen Trends widersetzen oder unbeteiligt daneben stehen? Welchen Einfluss haben solche Trends auf den Bildungssektor? Können im Bildungsbereich Tätige es sich leisten, nicht am Puls der Zeit zu agieren – wo doch Schule an genau diesem ansetzen sollte, um zukunftsfähige Jugendliche auszubilden?

Die vorliegende Publikation zielt darauf ab, einen umfassenden Überblick zu den aktuellen Herausforderungen im internationalen Bildungssektor zu liefern. Dazu werden 27 Trendbereiche – gegliedert in die fünf Themenbereiche Globalisierung, soziale Herausforderungen, Arbeitswelt, Kinder sowie Familie und Technologie – aufgezeigt. In einer Doppelseite wird kurz und knapp anhand von Fakten und Grafiken, zu denen jeweils ein Link zu den Originaldatenquelle führt, in jeden Trendbereich eingeführt. Anhand von „And education?“-Kästen am Ende jeder Doppelseite wird der Lesende mit drei prägnanten Fragen dazu aufgefordert, den Bogen zum Bildungsbereich zu schlagen. Denn mit den Darstellungen dieser aktuellen Entwicklungen wird das Ziel verfolgt, Denkanstöße darüber anzuregen, welchen Einfluss diese auf den eigenen Arbeitskontext und -ablauf haben. Insbesondere politische Entscheidungsträger sollten Bildungstrends für ihren Kontext reflektieren und in ihre Pläne miteinbeziehen.

So wird bspw. die prognostizierte Steigerung der Weltbevölkerung von derzeit 6,9 Milliarden auf 9 Milliarden in 2050 sowie die Vorhersage, dass 2050 in den OECD-Ländern 85 % und weltweit 70 % der Bevölkerung in Städten leben werden, in Bezug gesetzt zu den sich daraus abgeleiteten Herausforderungen für Schule. Wie soll einerseits in sich leerenden Landschulen konstant für Unterrichtsqualität gesorgt und andererseits mit überfüllten Stadtschulen umgegangen werden (vgl. OECD 2010, S. 18)?

Zu den globalen ökologischen Herausforderungen wird auch der zunehmende Stromverbrauch gezählt, der sich in den letzten vierzig Jahren verdreifacht hat und dessen vorausgesagtes Wachstum bis 2030 nochmals bei 40 % Wachstum liegen soll. Wie kann Schulbildung dazu beitragen, Jugendliche mit ökologisch nachhaltigem Verantwortungsbewusstsein auszubilden?

1998–2008 hat sich der Handybesitz in vielen Ländern in rasantem Tempo gesteigert so, dass es bereits 2008 in vielen Ländern (u.a. Hong Kong, Ungarn und Israel) mehr Handys als Einwohner gab. Handybesitz ermöglicht oft den Zugang zu mobilem Internet, was Schüler/-innen unendlichen Zugang zu Informationen und Kommunikation bietet. Wie beeinflusst dies die herkömmliche Art und Weise Schule mit physischer Anwesenheit und Papiertests zu gestalten (vgl. OECD 2010, S. 86)?

Hilfreich wird der Lesende die beiden Rubriken ‚Find out more‘ und ‚Definitions and measurements‘ finden. Hier werden nützliche Literaturangaben aufgeführt, die weitere Recherchen ermöglichen sowie Erläuterungen zu einigen der Angaben und Berechnungen geben, wie etwa dem Unterschied zwischen absoluter und relativer Armut.

Der Mehrwert dieser englischsprachigen Broschüre ist die sinnvolle Zusammenstellung von zu meist bekannten Entwicklungen, die festgehalten in Zahlen und Prozenten den Trends noch

mehr Nachdruck verleihen. Zudem werden sinnvolle Anregungen zum Weiterdenken in Richtung Bildung erreicht. Deutlich wird dem interessierten Leser vor Augen geführt, dass in unserer vernetzten Welt globale Trends immer auch den Bildungsbereich beeinflusst. Daher sollten diese Schnittstellen bewusst in Bildungsaktivitäten – sei es im schulischen oder außerschulischen Bereich – mitgedacht und reflektiert werden.

*Sarah Lange*

**Konsortium Ziviler Friedensdienst (Hg.): Wir scheuen Konflikte – Unterrichtsmaterialien zur zivilen Konfliktberatung, 2010, 105 S., Bezug: <http://www.ziviler-friedensdienst.org/de/materialbestellung> 7,00 € bzw. kostenlos als PDF-Datei**

Der Zivile Friedensdienst (ZFD) hat mit der Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung im Juli 2010 Unterrichtsmaterialien zur zivilen Konfliktberatung herausgegeben. Ziel dieser Materialsammlung ist eine konstruktive Auseinandersetzung mit gewaltsamen Konflikten, Krieg und Frieden im Unterricht. Die Schüler/-innen sollen zudem einen Einblick in die Organisation des Zivilen Friedensdienstes erhalten. Als Zielgruppe sind Klassen der Stufen 8 bis 10 an allgemeinbildenden Schulen (Sek. I), der gymnasialen Oberstufe (Sek. II) sowie der Berufsschulen angegeben. Das Material kann als Begleitheft zur Plakatausstellung „Wir scheuen keine Konflikte“, aber auch ohne diese Ausstellung im Unterricht eingesetzt werden.

Zunächst gibt der Herausgeber allgemeine Hinweise zum Einsatz der Materialien im Unterricht mit einer Auflistung didaktischer Ziele der einzelnen Themenbereiche, sowie Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Dann werden jeweils zu den Themenbereichen eine kurze fachliche Einführung sowie spezifische didaktische und methodische Hinweise für die anschließend abgedruckten Kopiervorlagen beschrieben. Diese Arbeitsmaterialien beinhalten beispielsweise Texte, Arbeitsaufträge, Meinungsbarometer und Reflexionen.

Das erste behandelte Thema ermöglicht zunächst einen Einstieg in die Thematik und liefert eine definitorische Grundlage zu Krieg, Frieden, ziviler Konfliktberatung und der Einrichtung ZFD. Anschließend folgt ein Überblick über die Methoden der zivilen Konfliktberatung. Hierbei finden sich unter anderem Arbeitsaufträge zu dem vom ZFD entwickelten Werkzeugkasten, zu allgemeinen Methoden und deren Anwendung durch Schüler/-innen im Alltag. Der dritte Themenbereich beschäftigt sich mit Fachkräften des ZFD in einzelnen Ländern. Anschließend werden Projekte der Einrichtung in verschiedenen Ländern vorgestellt, die mit Hinweisen auf Internet, Filmen etc. zu den entsprechenden Ländern oder Projekte von weiteren Einrichtungen oder weiterführendes Material ergänzt sind. Zur Wissenssicherung findet sich ein abschließendes Kreuzworträtsel für die Lernenden. Abgerundet wird das Materialheft mit einem Serviceteil für Lehrkräfte, welcher Adressen, ein weiterführendes Literatur- und Medienverzeichnis sowie Hinweise zum Einsatz im Unterricht und in den einzelnen Fächern (orientiert am „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ von BMZ & KMK 2008) sowie Anknüpfung an Lehrpläne einzelner Bundesländer auflistet.

Die Kopiervorlagen sind methodisch sehr vielfältig. Die Vorstellung einiger Projekte bietet einen anschaulichen Eindruck der Konflikte und Probleme in den einzelnen Ländern. Hilfreich sind die klaren Auflistungen der didaktischen Ziele und der angestrebten Kompetenzen der einzelnen Themen und Arbeitsmaterialien sowie der oben beschriebene Service-Teil mit Kontakten und weiterführender Literatur. Für jede Kopiervorlage finden sich Hinweise auf die Zielgruppe (Sek. I oder Sek. II) sowie Querverweise zu den anderen Themen der Materialsammlung.

Ein Manko des Materials sind fehlende Lösungsblätter, die für Lehrkräfte sehr hilfreich wären. Zudem wird die Thematik nur sehr einseitig aus Sicht des ZFD behandelt.

Insgesamt liefert das Unterrichtsmaterial einige Praxisanregungen und Kopiervorlagen, die die Auseinandersetzung mit Konflikten bzw. Krieg und Frieden im Unterricht unterstützen.

*Barbara Schnitt-Sody*

**Christine Schmidt (2009): Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI. 221 S. 24,90 €**

Bildung für nachhaltige Entwicklung setzt die Lernfähigkeit von Menschen voraus. Deshalb ist es bedeutend, um anthropologische Bedingungen zu wissen. Christine Schmidt stellt überzeugend dar, dass menschliches Verhalten das Resultat rationaler Überlegungen ist, beeinflusst durch Vorerfahrungen, Emotionen und Werthaltungen. Aber auch die individuellen wie kollektiven Lebenszusammenhänge spielen eine wichtige Rolle.

Die Einsicht, dass durch Zunahme an Wissen über Umweltfragen kein umweltgerechteres Verhalten erreicht wird, ist inzwischen weithin bekannt (vgl. De Haan 1996). Es ist deshalb ein besonderer Verdienst der Autorin, andere wesentliche Grundlagen für Umweltbewusstsein und damit verbundene Aspekte menschlichen Verhaltens herauszuarbeiten. Die evolutionstheoretische Anthropologie bietet ihr dafür eine geeignete Basis.

Neben Lebensstil- und Biografieforschung, individueller Kosten-Nutzen Fragen und dem Stellenwert menschlichen Wohlbefindens liefern auch Faktoren wie persönliche Naturerfahrung und geschlechterspezifische Gesichtspunkte entscheidende Hinweise darauf wie unser Umweltverhalten bestimmt wird. Deswegen weist die Autorin zu Recht daraufhin, dass gerade der Genderaspekt, aus anthropologischer Sicht ein wesentlicher Hinweis auf die Ausprägung unterschiedlicher Verhaltensoptionen, im bisherigen Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu wenig berücksichtigt wird.

Die Verwendung von Christine Schmidts Arbeit im Rahmen meiner Lehrveranstaltung „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ an der Universität Wien hat sich bestens bewährt. Umso erfreulicher ist es, dass ihre richtungsweisende Dissertation nunmehr auch als Buch veröffentlicht wurde.

Die Erweiterung von Kompetenz ist der wichtigste Schritt, um erwünschte Verhaltensänderungen zu erreichen. Diesen in der Praxis zu setzen, bleibt eine Aufgabe für den Leser und die Leserin dieses erkenntnisreichen Buches.

*Helmuth Hartmeyer*

**Stockmann Reinhard/Meyer Wolfgang (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen & Farming Hills, Verlag Barbara Budrich, 19,90 €.**

Im deutschsprachigen Raum mangelt es leider bis zum heutigen Tage an Autor/-innen, die wissenschaftlich fundierte Standardwerke im Sinne einer allgemeinen Einführung zum Thema Evaluation herausgeben. Eine Literaturrecherche führt in der Regel schnell zu Reinhard Stockmann. Nur was gibt es Neues zu erwarten von einem Autor, der zuletzt im Jahr 2007 ein 339-Seiten starkes Handbuch zur Evaluation herausgebracht hat? In seinem neusten Werk *Evaluation. Eine Einführung* finden aufmerksame Lesende auf 259 Seiten, die durch sechs Kapitel an Struktur gewinnen, vieles wieder das bereits in besagtem Handbuch erörtert wurde. Es sind jedoch auch neue Themenfelder aufgenommen worden und die Gliederung ist eine gänzlich andere, weshalb eine genauere Betrachtung durchaus lohnenswert erscheint.

Das Buch startet nach der Einleitung, in der unter anderem auf die inflationäre und teilweise irreführende Verwendung des Begriffs Evaluation aufmerksam gemacht wird, mit der Rolle der Evaluation in der Gesellschaft. Auf insgesamt 39 Seiten geht Stockmann auf den Zweck von Evaluationen ein, die historische Entwicklung der Evaluation in den USA als Wiege der Evaluationsforschung, sowie die Entwicklungen in Europa ab Ende der 1960er Jahre bis hin zur aktuellen Situation in beiden Kontinenten. Im letzten Teil des ersten Kapitels geht dem Autor jedoch leider etwas der rote Faden verloren. Das Unterkapitel „Verwirklichung der Evaluationszwecke und Herausforderungen“ reist Themen an – wie beispielsweise das Problem der Routinisierung von Evaluation in manchen Bereichen, die eher zur Ermüdung aller Beteiligten als zu Veränderungen führt (S. 49) – die wohl bereits im ersten Kapitel angesprochen werden mussten, im Grunde aber erst in Kapitel sechs ausführlicher und systematischer behandelt werden.

Das zweite Kapitel geht trotz des etwas irritierenden Titels „Wissensbasierte Evaluation“ als echte Einführung in die Evaluation durch. Diese 45 Seiten können jedem Evaluations-Neuling nur wärmsten empfohlen werden. Und auch bereits erfahrenen Evaluators/-innen werden spannende Denkanstöße geliefert, beispielsweise durch die Diskussion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Grundlagenforschung und Evaluation (S. 57–59). Lediglich die Unterkapitel, die sich intensiv und fast ausschließlich mit dem am häufigsten vorkommenden Evaluationsgegenstand beschäftigen – einem Programm oder einem Projekt und einer damit verbundenen Programmlogik – mögen für Leser/-innen, die es im Rahmen ihrer Evaluation mit einem anderen Gegenstand zu tun haben, nicht so ergiebig sein.

Die klare Gütertrennung der Autoren wird in Kapitel drei erst- und einmalig aufgehoben. Hierin beschreiben Stockmann und Meyer gemeinsam welche Systematiken es gibt, „um die immense Vielfalt grundlegender Evaluationsansätze“ (S.101) zu strukturieren. Dieses Kapitel ist für all diejenigen äußerst spannend, die sich schon immer gefragt haben, wie sie der Flut aus bekannten und neu hinzukommenden Evaluationsansätzen begegnen können. Darüber hinaus führt es den Leser bzw. die Leserin in das *Who is Who* der vorwiegend englischsprachigen Evaluator/-innen und ihren Ansätzen ein.

Speziell für Auftraggebende aber auch für besagte Neulinge liefert das darauf folgende Kapitel vier, viele wichtige Hinweise zum grundsätzlichen Ablauf einer Evaluation. Wunderbar übersichtlich erscheint die Chronologie, entlang derer von der Planung, über die Durchführung bis hin zum Abschluss einer Evaluation alle zentralen Arbeitsschritte kurz beleuchtet werden. Äußerst lesenswert, wenn auch im Vergleich zum 2007er Handbuch nicht neu, ist die Darstellung von typischen Kritik-mustern an Evaluationen und Evaluator/-innen.

Im darauf folgenden Kapitel fünf unternimmt Meyer auf knapp 43 Seiten einen gelungenen Schnelldurchlauf durch die qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung. Einleitend stellt er mögliche Untersuchungsdesigns dar. Bedauerlich ist hierbei nur, dass er nicht auf den aktuellen Diskussionsstand sowie gelungene Beispiele von Untersuchungsdesigns zur Wirkungsmessung in unterschiedlichen Bereichen eingeht. Lesenswert erscheint zudem das Unterkapitel „Dateninterpretation – vom Material zur Bewertung“. Das Attest, das der Rezensent Wolfgang Böttcher in der Zeitschrift für Evaluation (Heft 2/September 2010) hinsichtlich dieses Kapitels abgibt, kann an dieser Stelle nur bestätigt werden: „Die Ausführungen bieten eine tragfähige Grundlage sich vertieft mit Verfahren der Datengewinnung und -analyse zu befassen.“

Nachdem in Kapitel fünf das typische Handwerkszeug der meisten Evaluator/-innen mit einem Rundumschlag erläutert wurde, betrachtet Meyer in Kapitel sechs abschließend das „Evaluationsumfeld“. Dieses Kapitel richtet sich im Grunde an vier Akteursgruppen: die Auftraggebenden, die Evaluator/-innen, an die Evaluierten selbst sowie an den interessierten Bürger bzw. die interessierte Bürgerin. Es wird dargestellt, vor welchem Hintergrund Evaluationsaktivitäten und die Nutzung ihrer Ergebnisse gesehen werden sollten. Eine Lektüre dieser 24 Seiten kann unter Zuhilfenahme einer heißen Tasse Kaffee oder Tee unumwunden empfohlen werden.

In der Gesamtschau kann festgehalten werden, dass das Buch von Stockmann und Meyer eine durchaus lesenswerte Einführung in das Thema Evaluation darstellt. Möge diese Lektüre auch bei denjenigen Anklang finden, die den Begriff zunehmend inflationär sowie irreführend verwenden.

*Eva Quiring*