

Rezensionen

Kreienbaum, Maria-Anna/Gramelt, Katja/Hofmann, Jan/Liebert, Christina (Hg.) (2012): *Entwicklung, Bildung und Begegnung am Beispiel Sambias*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 228 S., ISBN 978-3-86388-028-6, 19,90€.

Mit dem Buch soll eines der ökonomisch ärmsten Länder der Welt in den Blick genommen werden, dass – anders als etwa Ruanda, Somalia oder Sudan – nur bedingt in den Schlagzeilen des globalen Nordens präsent ist. Damit wird nach zehn Jahren ein zweiter Band um die Herausgeberin Maria-Anna Kreienbaum vorgelegt, der in sehr unterschiedlichen Zugängen die paradoxe Nähe und Distanz der „Einen Welt“ zwischen Sambia und Deutschland in den Blick nimmt. Die deutschen und englischen Beiträge (mit einem Abstract in der jeweils anderen Sprache) umfassen wissenschaftliche Aufsätze, Essays und Erfahrungsberichte. Der Aufbau der Publikation folgt dem Titel; es geht um Entwicklung im Horizont der damit assoziierten Hilfe bzw. Zusammenarbeit, um Bildung als Wegbereiterin gesellschaftlicher Entwicklung sowie Begegnung in ihren Chancen und Grenzen angenommener und erhoffter Lernmöglichkeiten.

Zunächst wird die generelle Bedeutung von Entwicklungshilfe in der ‚Weltrisikogesellschaft‘ des 21. Jahrhunderts mit einem Plädoyer für eine Globale Zusammenarbeit als Überwindung nationaler Engführungen in den Blick genommen (Franz Nuscheler). Im Anschluss daran werden die medialen Repräsentationen Afrikas im globalen Norden vor dem Hintergrund spezifischer Verzerrungen und Projektionen betrachtet (Christina Liebert), wird das chinesische Engagement in Sambia kritisch betrachtet (Jan Hofmann), die Herausforderung von HIV/Aids bearbeitet (Martin Gottsacker) sowie die Rolle des Fußballs für Entwicklung – insbesondere bezogen auf Frauenfußball in Sambia – thematisiert (Michael Kohnen). Ein Erfahrungsbericht über Überlebenserfahrungen durch Hühnerzucht am Ende einer Erwerbsbiografie als Hebamme und Krankenschwester jenseits gesicherter Finanzen rundet diesen Teil ab (Hilda C. Simposya).

Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit dem ‚Warum?‘ von Bildung, wenn nach dem Schulabschluss nicht gewährleistet ist, dass eine Anstellung erwartet werden kann. Es geht um Werte und Normen im Sinne gesellschaftlicher Entwicklung (Simoni Kunkhuli), um Herausforderungen und Grenzen der Grund- und Sekundarschulbildung zwischen Quantität und Qualität (Winner Simposya), die Bedeutung von Community Schools als alternativen Bildungszugängen (Peter Lindhoud), die generelle Umsetzbarkeit des Menschenrechts auf Bildung in Sambia im Horizont von Education for All und den MDGs (Julia Hülsen), die Möglichkeiten von Lehrendenbildung angesichts einer hohen Migration in andere Länder und einer hohen Zahl von HIV/Aids-infizierten und sterbenden Lehrkräften (Peter Lindhoud) sowie Möglichkeiten des (Puppen-)Theaters als Medium interkultureller und entwicklungsbezogener Bildungsarbeit (Donata Weinbach).

Abschließend werden Begegnungen in global-interkulturellen Kontexten als Anreiz für Entwicklung und mögliches Lernfeld in den Blick (Maria-Anna Kreienbaum) genommen,

nach den generellen Möglichkeiten und Grenzen Interkultureller Kompetenz gefragt (Katja Gramelt) und wird der Zusammenhang interkultureller Begegnungen, entwicklungspolitischer Bildungsarbeit sowie Antidiskriminierungsarbeit bearbeitet (Prasad Reddy). Es folgen reflektierte Erfahrungsberichte von Nord-Süd-Begegnungen im Rahmen privater Initiativen (Hermann Rodtmann), des Weltwärts-Programms (Alexander Keßel) sowie einer deutsch-mosambikanischen Schulpartnerschaft (Heidrun Riedel).

Hervorzuheben ist die Vielfalt der Beitragenden und die damit verbundenen je spezifischen Perspektiven auf das Thema. Beeindruckend ist die engagierte Schreibweise aller Beteiligten in ihrem Ringen um eine nachhaltigere, gerechtere und reflektiertere Welt. Am Beispiel Sambias ist es so möglich, neue Lernchancen für Menschen zu eröffnen, die bisher wenig von diesem Land und seinen spezifischen Erfahrungen im globalen Kontext wissen.

Gregor Lang-Wojtasik

Haas, Benjamin (2012): *Ambivalenz der Gegenseitigkeit. Reziprozitätsformen des weltwärts-Freiwilligendienstes im Spiegel der Postkolonialen Theorie*, Kölner Wissenschaftsverlag, 112 S., ISBN 978-3-942720-17-5, 19,00€.

„Lernen durch tatkräftiges Helfen“ – dies ist das Motto des 2007 aus der Taufe gehobenen entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes *weltwärts*, der jährlich bis zu 4.000 Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen praxisbezogenen Auslandsaufenthalt im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit ermöglicht.¹ Die 18- bis 28-jährigen Teilnehmenden sollen durch gemeinnütziges Engagement in einem Land des ‚Globalen Südens‘ lernen. Lernen im Kontext eines entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes ist ein vielschichtiger Prozess, der auf mehreren Ebenen von Gegenseitigkeit geprägt ist: Einerseits auf individueller Ebene durch die Begegnung der Freiwilligen mit ihren Partnern vor Ort, andererseits in der Beziehung zwischen der Entsendeorganisation in Deutschland und der Partnerorganisation im Süden. Auf der Makroebene steht ein internationaler Freiwilligendienst sogar für eine politische Beziehung zwischen Deutschland und dem Partnerland – die jugendlichen Freiwilligen können sogar als Botschafter zwischen zwei Nationen gesehen werden. Kritiker stellen jedoch die Frage, ob diese gegenseitigen Beziehungen auf Augenhöhe – so das Ideal – stattfinden können, wenn das Beziehungsverhältnis den ‚historischen Rucksack‘ der Kolonialisierung mit sich trägt. Zu Recht kritisieren sie, dass „Lernen“ nur auf Seiten der Freiwilligen proklamiert wird und die Haltung der „Helfenden“ an längst überholte Ansätze der Entwicklungshilfe erinnert.

Benjamin Haas analysiert in seiner Studie genau diese Gegenseitigkeitsbeziehungen. Er vergleicht die Programmstruktur des Freiwilligendienstes *weltwärts* mit ausgewählten Ergebnissen aus programmbezogenen (Evaluierungs-)Studien und bewertet diese mit dem kritischen Auge der Postkolonialen Theorie. Die

Ergebnisse sind erschreckend und erleuchtend zugleich: Der gutgemeinte Hilfeansatz verstärkt asymmetrische Beziehungsformen zwischen Nord und Süd ebenso wie das einseitig gewollte Lernen. Gleichzeitig gibt er konkrete Hinweise, wie das Programm modifiziert werden kann, um diese von Ungleichheit und Ambivalenzen geprägten Gegenseitigkeitsformen zu überwinden.

Die Studie stellt nach drei leicht lesbaren Kapiteln zum Forschungskontext ‚Freiwilligendienst‘ und den in der Hermeneutik verankerten methodischen Ansatz ausführlich den theoretischen Rahmen der Programmanalyse dar. Zum einen legt er in der Literatur verankerte Ansätze von Reziprozität dar und interpretiert diese im Hinblick auf Gabe und Gegengabe auf den unterschiedlichen Beziehungsebenen im *weltwärts*-Programm. Zum anderen führt Haas in relevante Denklinien der Postkolonialen Theorie ein und begründet, warum das theoretische Konzept des Neokolonialismus ein Analyserahmen für *weltwärts* sein kann. Denk- und Handlungsmuster auf individueller (Freiwilligen-)Ebene, auf Organisationsebene und auf globaler Ebene können in Logik und Umsetzung des Programms wiedergefunden werden: Die Universalisierung der Entwicklungsnorm, koloniale Dichotomien („Wir“ vs. „die Anderen“), das Machtgefälle zwischen Gebenden und Nehmenden sowie das Problem, eine bestimmte Gruppe („die Armen“ oder „die Weißen“) zu repräsentieren, sind dabei nur einige zu betrachtende Aspekte. Diese jedoch, so die Schlussfolgerung von Haas, können als Raster für die Analyse des Programms hinsichtlich der Frage nach der Gefahr der Reproduktion kolonialer Denk- und Handlungsstrukturen dienen. Die Ergebnisse der Analyse schließlich legen eine Verstärkung des Machtgefälles auf den unterschiedlichen Ebenen offen: Auf Ebene der Programmlogik erweitert das Konzept von Helfen und Lernen das Machtgefälle im Hilfsdiskurs, auf Ebene der Freiwilligen und ihrer Rolle als „wissende Experten“ wird das Machtgefälle von Geben und Nehmen ebenfalls reproduziert und auf der Ebene der Länderkooperation, vertreten durch die heimatliche Entsendeorganisation und die Partnerorganisation im Einsatzland, reproduzieren sich Asymmetrien, da der Austausch nur auf einer Seite der Weltkugel stattfindet.

Diese Ergebnisse sind für ehemalige Freiwillige, Programmkoordinatoren und *weltwärts*-Fans erst mal ein Schlag ins Gesicht – wollen doch alle nur ‚Lernen‘ und etwas ‚Gutes‘ tun! Haas verortet sich jedoch nicht in einer der extremen Positionen, die *weltwärts* entweder als „Egotrip ins Elend“² verteufeln oder sich gar seine Abschaffung fordern.³ Haas stellt Forderungen, die das Programm verbessern sollen: Der Postkoloniale Kontext muss in der pädagogischen Begleitung mit entsprechenden Ansätzen einer kritischen Pädagogik fest verankert werden. Des Weiteren sollen die Partnerorganisationen in den Ländern des Südens sowohl in die Programmentwicklung und -evaluation als auch in die Auswahl und Begleitung der Freiwilligen mit einbezogen werden. Die letztgenannte Forderung wird inzwischen bereits politisch unterstützt, denn nur ein Reverse-Programm, in welchem auch Freiwilligen aus Ländern des Globalen Südens die Möglichkeit gegeben wird, einen Dienst in Deutschland zu leisten, kann letztendlich die Asymmetrie der Beziehungen auflösen und eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglichen.

Insbesondere an dieser Stelle spüren die Leser/-innen auch die Verbundenheit des Autors mit dem Thema: Benjamin Haas hat selbst einen Freiwilligendienst abgeleistet. Seit seiner Rückkehr engagiert er sich in der Begleitung von Freiwilligen und

der Weiterentwicklung von Entsendeprogrammen. Mit der konstruktiven Analyse des *weltwärts*-Programms in der vorliegenden Studie führt er sein Engagement fort und setzt sich dafür ein, dass langfristig die positiven Aspekte des Programms nicht hinter der dunklen Wolke der Neokolonialisierung verschwinden.

Die Studie, die als wissenschaftliche Qualifikationsarbeit am Lehrstuhl für Sozialpolitik der Universität zu Köln eingereicht wurde, kann allen, die sich mit der kritischen Wissenschaft im Kontext von Postkolonialismus beschäftigen, nur ans Herz gelegt werden. Alle anderen und diejenigen, die vor den verdichteten theoretischen Ausführungen zur Postkolonialen Theorie zurückschrecken, erfahren in den einführenden Kapiteln, welcher Forschungskontext des historisch verankerten Phänomens „Freiwilligendienst“ in Zukunft noch bedient werden muss.

Anmerkungen

1 Vgl. hierzu die Angaben auf der offiziellen Homepage von *weltwärts*: www.weltwaerts.de

2 Schlagzeile aus dem Jahr 2008 im Süddeutsche Zeitung Magazin (Heft 19)

3 Thema eines Pressegesprächs 2010 auf Einladung des „Bonner Aufrufes“, einer Initiative, die sich für eine „andere Entwicklungspolitik einsetzt“: <http://www.bonner-aufruf.eu/>

Sonja Richter

Over, Ulf (2012): Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels. Münster u.a.: Waxmann, 182 S., ISBN 978-3-8309-2568-2, 32,90€.

Erben, Friedrun/Waldmann, Klaus (Hg.) (2008): Lernziel Verantwortung. Politische Jugendbildung und Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 141 S., ISBN 978-3-8997-4295-4, 16,80€.

Over legt mit seiner Dissertation eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion einer „interkulturell kompetenten Schule“ seitens des pädagogischen Teams an einer als kulturell heterogen eingeschätzten Gesamtschule vor. Den Ausgangspunkt bilden von den Lehrenden mit einem Durchschnittsalter von 50,6 Jahren benannte Problemlagen, bspw. Kommunikationsschwierigkeiten auf Grund sprachlicher Barrieren zwischen Lehrenden und Schüler/innen, „unterschiedliche Religionen mit ihren teilweise einschränkenden Vorschriften für die Schüler“, die angenommene Verhinderung kooperativen Unterrichts durch berufliche Chancenlosigkeit, gewaltaffine Schüler „mit muslimischem Hintergrund“ sowie ein „unterprivilegierter“ Status vieler Elternhäuser (S. 101).

Indem er unter Rückbezug auf die in der Tradition des konstruktiven Alternativismus stehende Psychologie der Persönlichen Konstrukte von George A. Kelly subjektive Konstruktionen zu „interkultureller Kompetenz“ von Lehrenden erhebt, verfolgt Over das Ziel, „einen genuin psychologischen Beitrag zur (Neuen) Theorie der (interkulturellen) Schule [zu] leisten“ (S. 17). Die Ergebnisse der Arbeit lassen sich jedoch vielmehr als ein höchst interessanter Beitrag zur Entwicklung einer Einzelschule denn als solcher der Theorie von Schule verstehen.

Mittels der Repertory-Grid-Technik und unter Verwendung des bislang vor allem in der Organisations- und Unterneh-

mensberatung eingesetzten Interview- und Auswertungstools „nextexpertizer“ wurden 80 % des Kollegiums – 44 Lehrende und zwei Sozialpädagog/inn/en – dazu befragt, „wie die Schule im Ist-Zustand eingeschätzt wird, wo Probleme und Stärken liegen, wie sich die Schule nach Einschätzung des Kollegiums entwickeln wird und wie aus Lehrkräfteperspektive eigentlich die ideale interkulturell kompetente Schule aussieht“ (S. 102). Im Sinne des Wunsches der Befragten nach größtmöglicher Anonymität wurden jedoch die Interviewergebnisse nicht, wie es der persönlichen Konstruktion Kellys eher entsprochen hätte, einzelfallorientiert ausgewertet, sondern entsprechend dreier, als zentral identifizierter Spannungsfelder (Haltung zur kulturellen Vielfalt, Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule und Zuschreibung der Verantwortung für „Integration“) in vier Gruppen geclustert. Im Ergebnis werden in den vier Gruppen in etwa gleicher quantitativer Verteilung teilweise höchst unterschiedliche, konkurrierende Konstruktionen zu einer „interkulturell kompetenten Schule“ sichtbar: Während ein Teil der Befragten eine klassische, assimilationsorientierte Perspektive auf Interkulturalität verfolgt und gesetzte Erziehungs- und Bildungsziele über autoritäre Disziplinerwartungen an die Schülerschaft und Lehrerzentriertheit in unterrichtlichen Interaktionen erreichbar scheinen, präferiert ein anderer mit dem Ziel der Veränderung der Schule über individualisierten Unterricht und die aktive Förderung kultureller Vielfalt ein dynamischeres und subjektorientiertes Verständnis einer „interkulturell kompetenten Schule“. Ein interessantes Ergebnis ist weiterhin, dass die Selbst- und die Fremdeinschätzung der Befragten im Hinblick auf die eigene Haltung und schulische/unterrichtliche Tätigkeit weit auseinander liegen: Insgesamt bewerten sich die Befragten diesbezüglich deutlich positiver als die Gesamtheit der Kolleg/inn/en. Gleichzeitig schätzen sich die Befragten als offen gegenüber der kulturellen Heterogenität ein, wenngleich sich diese Haltung nicht in der als wenig zufriedenstellend eingeschätzten Alltagspraxis niederschlägt.

Die Frage nach der Möglichkeit einer Annäherung an das Ideal einer „interkulturell kompetenten Schule“, welches auf der Basis von in Interviews generierten Resonanzfeldern differenziert modelliert wird, bewerten die Befragten unter Verweis auf „Ignoranz, zuviel Heterogenität, Gewalt und Verhaltensauffälligkeiten, kein Bewusstsein für Interkulturalität, insgesamt schlechte Rahmenbedingungen“ pessimistisch – womit wir wieder beim Ausgangspunkt wären.

Hier, möchte man meinen, beißt sich die Katze in den Schwanz. Jedoch bietet die Studie eine empirisch differenzierte Basis für den Beginn eines spezifischen Schulentwicklungsprozesses, da individuelle Haltungen und Handlungsmodi zu Fragen des Umgangs mit Interkulturalität des überwiegenden Teils des Kollegiums abgebildet werden. Dass an dieser Stelle hierzu keine Anschlussmöglichkeiten skizziert werden, wird mit der im Verlauf der Erhebung bekanntgewordenen Schließung des Schulstandortes begründet, irritiert jedoch vor dem Hintergrund der mehrfach geäußerten Annahme, dass das Profil des Kollegiums die Realität von Schulen in Deutschland darstellt (S. 103, S. 115). Ebenso verwundert, dass die erhobene subjektive Theorie des Kollegiums abschließend nicht systematisch vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Theorien, die zu Beginn der Arbeit referiert werden, analysiert und diskutiert wird. Anstelle dessen wird die Wirkmacht einer „externen wissen-

schaftlichen Theorie“ im Kontext der Schulentwicklung in Frage gestellt (S. 130), wobei sie jedoch als wichtige Kontrastierung in der Weiterarbeit mit dem Kollegium verstanden werden könnte.

Ein Teilergebnis der Studie zeigt, dass das untersuchte Kollegium kaum über eine Konzeption über die mögliche Rolle der Schule im Stadtteil verfügt (S. 128). Diesbezügliche Aspekte tangieren Fragen der Schulentwicklung über die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner/inne/n. Von hier aus ist die Brücke zum folgenden Beitrag zu schlagen, der Projekte an der Schnittstelle zwischen Unterricht und sozialem Umfeld vorstellt.

Mit der Projektstudie „Lernziel Verantwortung“ von Erben & Waldmann wird eine differenzierte Darstellung und Diskussion bereits gelungener Praxis vorgelegt. Das dem Projekt konzeptionell zu Grunde liegende US-amerikanische Konzept des Service Learning gilt als ein Ansatz der Schulentwicklung, der eine „gute Möglichkeit [darstellt], schulische Strukturen zu verändern und eine Öffnung der Schulen in ihr soziales Umfeld zu unterstützen“ (S. 16). Das Service Learning adressiert und ermutigt Jugendliche, soziale Verantwortung an zivilgesellschaftlichen Institutionen/Vereinen/Initiativen ihres regionalen Umfelds zu übernehmen. Dabei geht es nicht um die Vermittlung von Praxisplätzen, sondern um eine pädagogisch begleitete Erarbeitung möglicher Orte des Engagements durch die Jugendlichen selbst auf der Basis eines realen Bedarfs. Die als geeignet identifizierten Projekte werden als Teil des Unterrichts verstanden und mit Unterrichtsinhalten verknüpft. Eine regelmäßige Reflexion ermöglicht es den Jugendlichen, sich strukturiert und pädagogisch begleitet mit persönlichen Erfahrungen, Konflikten, Krisen und offenen Fragen auseinanderzusetzen. Mit dem Lernen für die Zivilgesellschaft wird das Ziel der „civic education“ – einer Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft – verfolgt (S. 9). Damit erinnert dieser Ansatz an das Allgemeinbildungsverständnis Klafkis oder von Hentigs Überlegungen zur „Bewährung“ und ist damit auch an den deutschsprachigen Bildungsdiskurs hervorragend anschlussfähig.

Wenngleich das Projekt, durchgeführt von der bundesweit tätigen Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung in Kooperation mit verschiedenen Trägern der außerschulischen Jugendarbeit und sechs Schulen in vier Bundesländern, bereits 2007 abgeschlossen wurde, kann dessen „Ertrag“ nicht nur für die einzelnen Schüler/-innen und für die beteiligten Institutionen, sondern auch als anregende „good practice“ angesichts stetiger Herausforderungen für den Lebensraum Schule, etwa im Hinblick auf der oben genannten Problemfelder, einer hohen Zahl an Schüler/inne/n, die durch schulische Bildungsangebote kaum oder gar nicht erreicht werden und einer vielfach konstatierten Veränderungsschwerfälligkeit von Schule nicht hoch genug geschätzt werden.

Neben einer differenzierten Darstellung der Verläufe der sechs Teilprojekte in Kooperation mit verschiedensten Initiativen und Vereinen, bspw. Eine-Welt-Läden, Kindergärten, Jugendzentren, Seniorenheimen aber auch an der eigenen Schule bündelt die Praxisstudie zahlreiche Reflexionen auf die Gestaltung einer tragfähigen Kooperation zwischen Trägern der außerschulischen Jugendarbeit und Schulen.

Auch bildungspolitischen Entscheidungsträgern wäre eine Lektüre zu empfehlen, um diese optimistisch stimmenden

Projektergebnisse zum Anlass zu nehmen, flächendeckende und kontinuierliche Bildungsanlässe, wie den von Erben & Waldmann et. al dargestellten, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu befördern und zu unterstützen.

(Interkulturelle) Schule, so ein knappes und abschließendes Fazit nach der Lektüre, ist dringend „von innen heraus“ zu entwickeln, kann und sollte dabei aber, wie die Projektstudie beispielhaft aufzeigt, auf die Erkenntnisse langjährig gelebter, guter Praxis sowie die theoriegeleitete Reflexion zur kulturellen Kompetenz zurückgreifen, will sie nicht immer wieder alten Wein in neue Schläuche füllen.

Constanze Berndt

Wulf, Christoph; Weigand, Gabriele (2011): Der Mensch in der globalisierten Welt. Anthropologische Reflexionen zum Verständnis unserer Zeit. Christoph Wulf im Gespräch mit Gabriele Weigand. Münster u.a.: Waxmann. 160 S., 14,90€

Nichts geringeres als einen Einblick in „Erkenntnisse, Fragestellungen, Themen und methodische Herangehensweisen einer sich im weiten Horizont von Geschichte, Mensch und Welt bewegenden historisch-kulturellen Anthropologie“ (S.8) zu gewähren, nimmt sich Gabriele Weigand mit diesem Buch vor. Es entstand in Folge eines mehrjährigen Forschungsprojektes, in welchem sie in biographischen Interviews der Frage nach interkulturellen Momenten in der Biographie im deutsch-französischen Kontext nachgeht. Aus ihrer Technik der narrativen Interviews leitet sich einerseits der erzählende Stil im Text ab, der andererseits, das sei vorweg bemerkt, in den teilweise seitenweisen Ausführungen Wulfs komprimierte Zusammenfassungen komplexer Forschungsagenden bietet. Mit der Wiedergabe eines Interviews bildet das Buch zugleich ein Grundverständnis von Wissenschaft bei Christoph Wulf ab, nämlich deren dialogischer Charakter.

In der Einleitung werden die vier Forschungsschwerpunkte skizziert, denen im Nachfolgenden jeweils ein Kapitel gewidmet ist: Es ist die historisch-kulturelle Anthropologie, die Berliner Ritual- und Gestenstudie, ein durch Mimesis, Imagination und Emotion angestuerter Zusammenhang und schließlich der Zusammenhang zwischen Frieden, kultureller Diversität und Nachhaltigkeit. In allen genannten Feldern geht es letztlich aus unterschiedlichen Perspektiven um das Verständnis des Menschens in seiner historischen Gegenwart, lediglich die Ansatzpunkte sind unterschiedlich, ebenso die Forschungsgestalt und die sich anschließenden Konsequenzen.

Im ersten Kapitel steht die historische Anthropologie im Zentrum. Innerhalb dieser Neuformulierung anthropologischer Sichtweisen liegt Wulfs großer Verdienst darin, die ethnozentrische Sichtweise der Anthropologie zu überwinden und eine kulturelle wie historische Relationierung bis hin zur Relativierung je konkreter Varianten des Menschseins voranzutreiben. Einer seiner greifbaren Ansätze besteht darin, die körperliche Seite menschlicher Existenz wieder in das Bewusstsein zu rücken, indem er die Bedeutung des Körpers für „die Prozesse kultureller Selbstthematization und Selbstaussagen“ (S. 17) herausstreicht. Mit der historischen und kulturellen Relativierung der Anthropologie eröffnet er das Feld

für vielfältige Forschungspunkte, wie beispielsweise den spezifischen Praxen der Performativität, der Sinnengeschichte oder den Geschlechterpraktiken. Wulf selber formuliert, dass die historisch-kulturelle Anthropologie weniger einen abgeschlossenen Gegenstandsbereich als gemeinsame Fragen und Betrachtungsweisen kennzeichne (vgl. S. 35). In der Anwendung auf die Pädagogik wird das Feld der Forschungen dann beispielsweise auf Phänomene wie den Umgang mit Zeit und als ikonische Wendung auf den Zusammenhang von Bildern und Bildung erweitert. Wie in späteren Passagen ist bereits im ersten Kapitel das Konzept des Imaginären zentral, das nicht nur implizite Grundvorstellungen vom Menschen enthält, die Erziehung und Bildung leiten, sondern auch als Praxis, beispielsweise im Spiel oder im Lernen, pädagogisch höchst relevant ist.

Im zweiten Kapitel kommen mit Überlegungen zur Berliner Ritual- und Gesten-Studie forschungspraktische Ausformulierungen der historisch-kulturellen Anthropologie zur Darstellung. Beschrieben wird, wie Rituale und Gesten zum Untersuchungsfeld ethnographische ansetzender, pädagogischer Forschung wurden. Ihr performativer Charakter, der sich als essentiell für die Hervorbringung des Sozialen herausstelle, erlaube es, heraus zu präparieren, wie Rituale beispielsweise Übergänge zwischen Institutionen schaffen, Ordnungen herstellen und Menschen ein praktisches, soziales Handeln ermöglichendes Wissen vermittele (vgl. S. 53). Anhand von Beobachtungen in einer Berliner Grundschule wurde deutlich, dass Rituale nicht nur unter funktionalen Gesichtspunkten betrachtet werden können, sondern sie körperlich, performativ, expressiv, symbolisch und zugleich regeffizient sind (vgl. S. 59). Sie stellen geteiltes Wissen dar und vermitteln es gleichermaßen. Praxisrelevante Konsequenzen ergeben sich dann aus der Erkenntnis, dass in Ritualen Differenzen bearbeitet werden, was insbesondere – aber keinesfalls nur – für Gruppen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen bedeutsam ist. Gesten ihrerseits sind kontextabhängige Bewegungen des Körpers, die auszudrücken und darzustellen vermögen und die darüberhinausgehend als Formen der Sinngebung verstanden werden können. Hier erfolge eine „Materialisierung und Verdichtung von Normen und Bedeutungen“ (S. 71), was sie zu einem ertragreichen Untersuchungsfeld werden lässt.

Im dritten Kapitel werden weitere, anthropologisch gegründete Aspekte unter der Überschrift „Mimesis, Imagination und Emotion“ bearbeitet, deren Zusammenhang sich als weniger konsistent darstellt. Geburt und Tod grundieren nicht nur das Leben, sondern auch das Werden und damit die jegliche Prozesse, allen voran die Bildung und gleichermaßen das reflektierende Nachdenken über Bildung und ihre Bedingungen. Mimesis wird hier als Modus des Lernens vorgestellt, ein eigenständiges, kreative „Anähneln“ (S. 83). Wulf verfolgt zunächst eine Rekonstruktion mimetischer Prozesse in unterschiedlichen historischen Kontexten. Weitere Überlegungen sind der Eigenart des Sicheinlassens auf Kunstwerke, in welchem er Mimesis als Brückenprozess zwischen Innen- und Außenwelt entwerfen kann, gewidmet (S. 84f.). Schließlich führt er kulturelles Lernen, dessen Verständnis bei Wulf nicht weit genug gefasst werden kann, auf seinen mimetischen Vollzug zurück. Mit Imagination und Emotion sind zwei weitere

Weisen menschlichen Seins benannt, die Wulf als *conditio humana* betrachtet. Ohne Imagination gäbe es keine abstrahierende Sprache, keine Erinnerung und keine Denken in Alternativen und keine von ihm sogenannten „mentalen Bilder“ (S. 94) und schließlich keine Zukunft. Emotionen sind das jüngste und gegenwärtige Forschungsfeld Wulfs. Hier setzt sein Interesse an der Geschichtlichkeit von Emotionen und ihrem Wandel an, um schließlich zu einer „Erforschung der kulturellen Diversität von Emotionen“ (S. 97) zu gelangen. Über Konzepte der Wertschätzung gelangt er erneut zu praktisch-pädagogischer Relevanz, indem er Rituale auf diesen Aspekt hin untersucht, mit dem Interesse, wie erfolgreiches Lernen in modernen Schulen einer globalisierten Welt gelingen kann, gerade eingedenk unterschiedlicher Zufriedenheits- und Glückskonzepte in differenten Kulturen.

Das vierte Kapitel versammelt unter der Überschrift „Frieden, Kulturelle Diversität und Nachhaltigkeit“ einen kursorischen Abriss der gesellschafts-, bildungs- und fachpolitischen Aktivitäten Christoph Wulfs durch die Jahrzehnte: Kaum eine Organisation, eine Vereinigung, eine Kooperation oder ein Betätigungsfeld, das er nicht bewirtschaftet wenn nicht gar initiiert hätte. Beispielfhaft seien das Deutsch-Französische Jugendwerk, die UNESCO, aber auch die Gründung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ innerhalb der DGfE oder das 2005 von Wulf ins Leben gerufene ‚Netzwerk Philosophie und Anthropologie des Mittelmeerraumes‘ genannt. In Letzterem geht es um den Dialog zwischen europäischen und islamischen Ländern, dessen Voraussetzungen und Möglichkeiten, inhaltlich orientiert an den brisanten Fragen um Gewalt, Religion und interkultureller Verständigung. Obwohl in diesem Teil die nicht uneitel wirkende Aufzählung von Aktivitäten, Namen und Veröffentlichungen die Oberhand zu gewinnen scheint, wird hier ein beeindruckendes Zeugnis einer *vita activa* gegeben, die sich nicht scheut, ihre konstanten Themen an den aktuellen Fragen je neu zu formulieren: Friedenspädagogik der 1970er und 1980er Jahre wird beispielsweise in späteren Jahrzehnten zur Beschäftigungen mit den Phänomenen der Transkulturalität und der Menschheitsaufgabe der Nachhaltigkeit gewendet, eine wunden Punkt ansetzenden Reformulierung der Frage nach dem Überleben der Menschheit.

Dass diese Betätigungsvielfalt ihre Balance in der *vita contemplativa* erhält, erfährt der/die Leser/in im fünften Kapitel „Biographische Notizen“. Hier werden Räume und Gelegenheiten des Wachsens, der Entfaltung und langer Gespräche entfaltet, die die Grundlage für neue Überlegungen und Forschungsaktivitäten bildeten und die im Gesamtzusammenhang sichtbar werdende Vielseitigkeit grundieren.

Gabriele Weigand und Christoph Wulf stellen dessen wissenschaftlichen Leidenschaften, Forschungspfade, Arbeitsformen und Vernetzungen seit den frühen 1970er Jahren bis in die Gegenwart dar. Der hier vorgelegte Dialog bildet eine Forscherlaufbahn ab, die ihre generalistische Ausdehnung durch interdisziplinäre Verbindungen und fallweise Tiefenbohrungen bis in die Gegenwart im Spannungsfeld disziplinärer Strengen ausbalancieren kann. Das Buch bietet immer wieder neu ansetzende Einblicke in Forschungsinteressen und -schwerpunkte wie deren Verzahnung. Bei einem Umfang von insgesamt 158 Seiten können längst nicht alle angeschnittenen Themen trag-

fähig entfaltet werden. Beispielsweise rüttelt Wulf mit seiner Aussage, dass mimetische Prozesse die Subjekt-Objekt-Spaltung ein Stück weit zu überwinden vermögen (vgl. S. 85) an erkenntnistheoretische Paradigmen der abendländischen Geistesgeschichte. Dies wird aber eher angedeutet als ausgeführt, und sollte schließlich zum Weiterlesen in einer der unzählig genannten Veröffentlichungen animieren. Das Buch kann sowohl als Einführung in die Genese der historisch-pädagogischen Anthropologie wie auch als freundliche Irritation der spezifizierten, methodisch wie theoretisch ausgefeilten gegenwärtigen Forschung am Detail gelesen werden. Ein Gewinn ist dieser Einblick in ein Forscherleben allemal.

Susanne Timm

Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger: Münster, Ulm. 2012. 248 S., 22,90€.

Das von Lang-Wojtasik/Klemm herausgegebene Handlexikon Globales Lernen schließt eine Lücke in der deutschsprachigen Literatur zum Themenkomplex Globales Lernen. Das Handbuch verschafft dem Lesenden einen bislang so nicht vorhandenen breiten Überblick über viele wissenschaftliche Bereiche, die das Konzept des Globalen Lernens beeinflussen.

Zur Zielgruppe dieses Handbuches zählen die Autoren neben Vertreter/innen der Theorie auch explizit Praktiker/-innen, wie etwa Lehrende und Mitglieder von NGOs. Die präsentierte Themenbreite deckt diesen Anspruch auch ab. Gleichzeitig bietet das Handbuch jedoch keinerlei Darstellungen für die didaktisch-methodische Umsetzung des Globalen Lernens. Für Praktiker/-innen ist dieses Buch demnach vor allem eine Gelegenheit, gewonnene Erkenntnisse aus der Praxis auf deren wissenschaftliche Gültigkeit hin zu überprüfen.

Natürlicherweise ist die Auswahl der beschriebenen Themenbereiche selektiv und kann auf Grund der Komplexität des Globalen Lernens nicht annähernd als vollständig beschrieben werden. Dies räumen die Autoren Lang-Wojtasik/Klemm im Vorwort auch ein, betonen aber gleichzeitig, dass mit der vorgenommenen Auswahl an Themengebieten eine Basis geschaffen werden sollte, die als Grundlage für weitere Debatten im Bereich des Globalen Lernens dienen kann. Dies ist den Autoren gelungen.

Neben zentralen Elementen des Globalen Lernens wie beispielsweise die Wurzeln in der Entwicklungs- und Dritte-Weltpädagogik, verschiedenen Konzeptionen innerhalb des Globalen Lernens, Lernorte und am Globalen Lernen beteiligte Institutionen, werden auch die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse um das Verhältnis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung skizziert. Die Darstellung der Forschungsergebnisse beschränkt sich dabei jedoch auf Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum. Die Einbindung der europäischen Sichtweise wäre für eine eventuelle Neuauflage wünschenswert.

Leider bleibt gerade die Darstellung des Verhältnisses von Globalem Lernen zur BNE relativ einseitig. Die vielfältigen wissenschaftlichen Diskurse und das Ringen um die Po-

sitionierung beider Konzepte im Bezug aufeinander werden hier zu wenig akzentuiert.

Neben zentralen Merkmalen des Globalen Lernens werden auch zahlreiche angrenzende erziehungswissenschaftliche Bezugsdisziplinen skizziert. Weiterhin werden zentrale im Bereich des Globalen Lernens häufig verwendete Schlagwörter aufgenommen und definiert. Beispielsweise wird versucht recht schwammige Begriffe wie Bildungsgerechtigkeit, Globalisierung oder Citizenship Education genauer zu beschreiben und in den Kontext des Globalen Lernens zu setzen.

Darüber hinaus werden auch wichtige politische Beschlüsse wie die Agenda 21 und der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung dargestellt. Der Verzicht auf die Darstellungen der Ergebnisse von Rio+20 dürfte auf die zeitliche Nähe der Tagung zur Veröffentlichung des Handbuches zurückzuführen sein und sollte in einer aktualisierten Neuauflage behoben werden.

Die so häufig eingeforderte und doch so selten umgesetzte Forderung nach der Einbeziehung der Perspektiven des Globalen Südens ist leider auch im Handbuch nicht umgesetzt worden. Alle Beiträge des Handbuches stammen von Autor/inn/en, die im europäischen Hochschulkontext tätig sind.

Insgesamt ist es den Autoren mit ihrem Buch gelungen einen lange überfälligen und notwendigen Überblick über das Globale Lernen im deutschsprachigen Raum zu entwerfen.

Lars Böhme

Adick, Christel (Hrsg.) (2013): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien Lateinamerika und der Karibik*. Waxmann, Münster. 320 S., ISBN 978-3-8309-2785-3, 34,90€.

Dieser Sammelband verfolgt das Ziel, eine aktuelle Übersicht zu Bildungsentwicklungen und den Schulsystemen der Länder der Entwicklungszusammenarbeit zu leisten. Die Herausgeberin kommt dem Desiderat nach, dass bisher im deutschsprachigen Raum nur wenig Publikationen im Bereich ‚Bildung und Entwicklung im Kontext von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit‘ vorliegen.

Das Buch besteht aus zwei Teilen, in denen jeweils der Fokus auf regionalspezifischen sowie länderspezifischen Entwicklungen liegt. Der erste Teil widmet sich Überblicksdarstellungen zu den folgenden sieben geografisch eingeteilten Ländergruppen: Arabische Staaten, Karibik, Lateinamerika, Ostasiatische Staaten, Pazifikregion, Subsahara-Afrika, Süd- und Westasien. Der zweite Teil des Buches besteht aus sieben Länderstudien (Brasilien, China, Indien, Japan, Mexiko, Nigeria, Südafrika), in denen die in vielerlei Hinsicht international und/oder regional herausragende Bedeutung als Gemeinsamkeit hervorgehoben wird. Im Groben folgt jedes Kapitel einer ähnlichen Grundstruktur und thematisiert Hintergründe, historische Entwicklungen, die aktuelle Bildungssituation sowie länder- und regionale Spezifika.

Auch wenn der Vergleich, wie einleitend von Adick dargestellt, nicht das maßgebliche Ziel der Publikation ist, ermöglicht es der ähnliche Aufbau der dargestellten Länderstudien dem aufmerksamen Lesenden, Gemeinsamkeiten und Paral-

len in den historischen sowie aktuellen Bildungsentwicklungen auszumachen. Dabei ist zu erkennen, dass in vielen Regionen nach wie vor hohe Abhängigkeiten zu den jeweiligen ehemaligen Kolonialmächten vorhanden sind. Zudem sind die Probleme hoher Schulabbrecherquoten (z.B. Arabische Staaten; Lateinamerika; Länderstudien Brasilien, Indien) und Analphabetenraten (z.B. Länderstudien Nigeria, Indien) von vielen Ländern geteilte Probleme. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass der Anteil und die Bedeutung des privaten Schulsektors in vielen Ländern der Entwicklungszusammenarbeit in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben (vgl. Süd- & Westasien; Lateinamerika; Länderstudien Brasilien, Indien, Mexiko, China). Des Weiteren ist die bestehende Bildungsbenachteiligung von marginalisierten Gruppen – insbesondere geschlechtsbezogene Nachteile (Sub-Sahara Afrika; Ostasiatische Staaten; Länderstudien Indien, Japan, Mexiko) ein in vielen Artikeln wiederkehrendes übergeordnetes Problem. Auch die Zusammenarbeit von formaler und non-formaler Bildungsarbeit sowie die Rolle von large-scale assessments für den Vergleich und (per Zielsetzung) für die Verbesserung von Unterrichtqualität wird diskutiert.

Besonders fruchtbar wäre ein – neben der Einleitung – weiterer übergreifender Artikel gewesen, der sich an einer publikationsrahmenden Zusammenschau von gemeinsamen ‚Trends‘ in den aktuellen Bildungsentwicklungen der Regionen versucht hätte. In manchen Beiträgen hätte die Diskussion von ‚aktuellen Zukunftsanstrengungen‘, die gerade mit Blick auf die aktuellen post-2015-Diskussionen hoch relevant ist, detaillierter ausfallen können.

Neben dem regionalen Überblickswissen der Kapitel im ersten Teil des Buches, ermöglichen die spezifischen Länderstudien des zweiten Teils gezielte Einblicke in die Bildungswesen der entsprechenden Länder. Trotz der Vielfältigkeit und -schichtigkeit des Themas gelingt der bezweckte ‚Rundumschlag‘ durch die Mischung aus grundlegendem Überblickswissen und regional übergreifenden Aussagen. Damit stellt die Publikation eine ausgezeichnete Grundlagenlektüre dar, um sich in die relevanten historischen und aktuellen Entwicklungen der Schul- und Bildungswesen von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit einzuarbeiten.

Sarah Lange