

Rezensionen

Krogull, Susanne; Scheunflug, Annette; Rwambonera, François (2014): *Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies. A Contribution to Peace in Society and Quality in Learner-Centred Education*. Münster: Waxmann. 136 S., 24,90€.

Schule und Bildung werden von Konflikten und kriegerischen Auseinandersetzungen in vielfacher Weise bedroht, zum einen auf der Ebene der Infrastrukturen, aber auch in ihrer sozialen Verflochtenheit, die zu Einwirkungen auf die Ordnungsmuster des Unterrichts führen kann, und schließlich auf der personalen Ebene, indem traumatische Erlebnisse, Verlusterfahrungen, Angst und Hass nicht an der Schultür abgelegt werden. Solche Bedrohungsmomente von Schule wirken nach Ende eines Krieges oder kriegerischer Auseinandersetzungen nach. Das zu besprechende Buch widmet sich in verschiedenen Betrachtungs- und Analyseperspektiven einem Lehrerweiterbildungsprogramm, das an diesem Punkt ansetzt.

Das Nationale Büro für Unterricht der Evangelischen Kirchen Ruandas entwickelte im Jahr 1997 das Program of Participatory and Active Pedagogy (PAP) in internationaler Kooperation mit Brot für die Welt/Evangelischer Entwicklungsdienst und einem Schweizer Pädagogen. Nach der Wiedereröffnung der Schulen im Jahr 1994 hatten die Initiatoren für sich die Herausforderung formuliert, zu einem nachhaltigen gesellschaftlichen Wiederaufbauprozesses und zum Aufbau sozialer Kohärenz in der Gesellschaft beizutragen. Deswegen rückten sie den schulischen Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zur Neustrukturierung und pädagogischen Ausrichtung von Schule. Als ein zentrales Element für den schulischen Wandel kann das 3-wöchige Weiterbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer gelten, dessen Kurse 1998 begannen. Bis 2012 konnten insgesamt 2.500 Lehrkräfte, die in mehr als 350 Einrichtungen verschiedener Bildungsstufen tätig sind, teilnehmen.

Das Buch ist in vier Kapitel gegliedert: Im ersten Teil werden die Konzepte und Kerngedanken des Weiterbildungsprogramms theoretisch und gesellschaftlich eingeordnet (1), es werden die pädagogischen Inhalte in drei wesentlichen Dimensionen von Unterricht detailliert erläutert (2), Schritte der Implementierung einer neuen Unterrichts- und Schulkultur (3) und schließlich Ergebnisse einer umfangreichen Evaluationsstudie (4) vorgestellt.

Im Buch wird die gesellschaftliche Relevanz theoriebasiert wie mit empirischen Verweisen begründet und eine Einordnung eines solchen Programms in das Wissen über Friedensbildung vorgenommen

Im ersten Kapitel werden die dem Weiterbildungsprogramm zu grundlegenden pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Konzepte theoretisch geklärt und in ihren Interrelationen dargestellt, nämlich das der sozialen Kompetenzen und das der lernerorientierten Bildung. Es geht dabei um eine theoretische und empirische Begründung für das Programm. Die Neuausrichtung schulischer Bildung fokussiert zwei Ansät-

ze von Friedensbildung, die auf Langfristigkeit ausgelegt sind, nämlich die Förderung demokratischer Prinzipien durch entsprechende Praktiken in Schule und Unterricht sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aller Beteiligten. Soziale Kompetenzen, eines der Schlüsselkonzepte für das Programm, beziehen sich in diesem Zusammenhang auf kognitive, emotionale und Verhaltensanteile, auf Wissen wie Handlungsvermögen und -steuerungsfähigkeiten, insbesondere für die situationsbezogene Abwägung zwischen Eigen- und Umweltinteressen. Soziale Kompetenzen werden als individuelle wie situationsabhängige, als auf Normen bezogen, im Rekurs auf globalen Wandel und als solche, die mit Individualitäten und Unterschieden rechnen, entworfen. Insofern wird ein reflektiertes Selbstbild als grundlegend für die Entwicklung sozialer Kompetenzen betrachtet. Ein Bildungssystem, das auf soziale Kompetenzen fokussiert, wird von den Autorinnen und dem Autor nicht als Garant gesellschaftlicher Kohärenz und eines tragfähigen Gesellschaftsvertrages präsentiert, aber als wesentliches Unterstützungssystem für den Gesellschaftsbildungsprozess.

In einer weiteren Perspektive wird in diesem Kapitel der Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen, lernerorientierter Bildung und Bildungsqualität entfaltet, der unter anderem dadurch zustande kommt, dass Lernen als emotionale Herausforderung mit dem Selbstbild des Lerners interagiert und beispielsweise über einen differenzierten Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen gesteuert werden kann. Der Lernerfolg kann demnach über den Ausbau sozialer Kompetenzen indirekt beeinflusst werden.

Das zweite Kapitel wendet sich den Bedingungen und Möglichkeit für die Ausbildung sozialer Kompetenzen im Unterricht zu, und greift damit die Inhalte des Weiterbildungskurses auf. Im Zentrum steht eine schulische Programmgestaltung, die Inhalt, Methoden und die Organisation der Interaktion innerhalb der Klasse aufeinander abstimmt und an den Schülerinnen und Schülern ausrichtet. Die drei miteinander zu verbindenden Aspekte werden jeweils in ihrer Bedeutung begründet sowie deren zentrale Elemente dargestellt: Hierzu zählt für den Inhalt des Unterrichts die Relevanz des Unterrichtsgegenstandes für die Schülerinnen und Schüler, oder auch die Verknüpfung mit Vorwissen. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens wird eine kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler als Unterrichtsprinzip herausgestellt, was zum Beispiel unterschiedliche soziale Arbeitsformen und Präsentationsweisen von Arbeitsergebnissen einschließt. Die Unterrichtsführung wiederum akzentuiert die Bedeutung von Anerkennung als Haltung, die den pädagogischen Beziehungen zugrunde gelegt werden soll und damit körperliche Strafen ausklammert. Als bedeutsam werden weiterhin die Etablierung einer differenzierten Feedback-Kultur und die Einführung von Strategien der Selbstreflexion auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

Im dritten Kapitel widmen sich die Autorinnen und der Autor dem Prozess der Implementierung, der Frage danach,

welche im Kurs erworbenen Wissens- und Handlungsoptionen dem initialen Weiterbildungsblock folgend in die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen und Lehrer einfließen können. Erörtert werden die Bedingungen und strukturierte Unterstützungssysteme für die vorgeschlagene Neuausrichtung von Unterricht zum Aufbau sozialer Kompetenzen. Wie im zweiten Kapitel werden die Bedeutung einzelner Schritte herausgearbeitet und konkrete Handlungsoptionen vorgestellt. Dabei geht es von der Lehrerweiterbildung in einem dreiwöchigen Kurs über den Einbezug verschiedener Gruppen, die Verstärkung und Begleitung des Implementationsprozesses, über die Etablierung eines Netzwerkes von regionalen Weiterbildern bis hin zum Qualitätsmanagement und den finanziellen Voraussetzungen für ein solches Programm. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass das Buch auch für Praktiker in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen geschrieben wurde, für Studierende wie für Lehrerinnen und Lehrer, für Bildungsplaner und Verantwortliche in der Weiterbildung, aber auch für diejenigen, die z.B. in ihrer Funktion als Entscheidungsträger in Hilfsorganisationen mit strategischen Entscheidungen befasst sind.

Im vierten Kapitel wird die Evaluationsstudie, die Susanne Krogull und Annette Scheunpflug im Auftrag des Nationalen Büros für Unterricht der Evangelischen Kirchen Ruandas für das Weiterbildungsprogramm durchgeführt haben, vorgestellt. Bei der Untersuchung handelt es sich laut Autorinnen und Autor um die erste Wirkungsstudie, mit der in einem repräsentativen qualitativen Vergleichsdesign soziale Lernprozesse außerhalb der Industrieländer untersucht wurden. Sie ist methodisch in mehrfacher Hinsicht ein anspruchsvolles Unternehmen, als mit den Verantwortlichen vor Ort Ziele der Untersuchung, in verschiedenen Schritten die sprachliche und kulturelle Adaption von Fragebögen und -items mit Erkenntnisinteressen der Auftraggeber wie internationalen wissenschaftlichen Standards vermittelt wurden, und schließlich adressatenspezifische Ergebnisdiskussionen in den Prozess der Studierarbeit einfließen. Inhaltlich ergab die Untersuchung für drei Bereiche signifikante Unterschiede zwischen Schulen, an denen Lehrkräfte nach einer Weiterbildung in PAP unterrichten und denen, die in der Vergleichsgruppe ohne entsprechende Weiterbildung tätig sind. Die Aktivierung der Klassen lässt sich an einer größeren Lehrerpräferenz für schülerzentrierte Lernarrangements bei gleichzeitig gesunkenen Werten für traditionelle Lernformen wie chorischem Sprechen und der gewachsenen Kommunikation zwischen Lehrkräften aufzeigen. Die Aussagen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern decken sich in diesen Punkten. Des Weiteren lässt sich empirisch belegen, dass Schülerinnen und Schüler von der Weiterbildung durch eine höhere schulbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung und größeres Selbstvertrauen profitieren. Als drittes lässt sich die Förderung von Demokratie u.a. an einer besseren Beurteilung des Schulklimas und an positiver wahrgenommenen Umgangsweisen mit Konflikten stützen.

Abschließend stellen die Autorinnen und der Autor die mehrstufigen Entstehungs- und Abstimmungsprozesse der Evaluationsstudie wie des Buches dar, als deren kooperatives Ergebnis der in vielfacher Hinsicht anregende, hilfreiche und vielseitige Band steht. Es ist überzeugend gelungen, ihn durchweg konkretisierend und kommunikativ anzulegen: Allen Kapiteln sind gehaltvolle, druckgraphisch hervorgehobene Passa-

gen eingeschoben, die die notwendigerweise sachbezogenen Darstellungen mit Erfahrungen und Überlegungen aus ruandischer Perspektive, mit theoretischen Zusatzerläuterungen und Hinweisen zur Umsetzung von Programmteilen anreichern. Dabei fällt insbesondere ins Gewicht, dass diese Passagen weit jenseits illustrativer Embleme als genuiner Beitrag verstanden werden können.

Am Rande sei bemerkt, dass der Rezensentin zwei informative Hinweise fehlen, um sich im Gesamtzusammenhang besser orientieren zu können: Das Buch enthält wenig einleitende und orientierende Informationen über die Ausgangslage der pädagogischen Überlegungen in Ruanda. Wir erfahren lediglich, dass 1994 der genozidale Konflikt zu Ende gegangen war und der Schulbetrieb wieder aufgenommen werden sollte. Ebenso fehlt eine kurze Erläuterung zur Stellung des Nationalen Büros für Unterricht der Evangelischen Kirchen Ruandas in der ruandischen Bildungslandschaft, etwa dem Anteil der von ihm verantworteten bzw. vertretenen Bildungsinstitutionen am gesamtruandischen Bildungsangebot.

Das Buch ist inklusiv für verschiedene Adressatengruppen, nicht nur durch die originär englische Fassung, der eine Übersetzung in Kinyarwanda folgt, sondern auch durch seine übersichtliche Anordnung, die eindeutigen Schwerpunktsetzungen in den verschiedenen Kapiteln und die detaillierte Durcharbeitung des Materials wie durch seine innere Kohärenz, Aspekte, die alle theoretisch anspruchsvoll unterlegt sind. Vorstellbar ist eine Verwendung für Bildungsexperten wie Studierende, für Lehrkräfte und interessierte Personen der Zivilgesellschaft in unterschiedlichen geographischen und politischen Zusammenhängen.

Susanne Timm

Höhnle, Steffen (2014): Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven. (= Geographiedidaktische Forschungen Bd. 53). Münster. 415 S. 24,30 €

Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode (= Geographiedidaktische Forschungen Bd. 51). Weingarten. 298 S., freier Download.

Einleitung

Die Diskussion um die Bedeutung des Konzepts des Globalen Lernens verfügt im schulpädagogischen Bereich inzwischen über eine langjährige Tradition, die auf der Forderung der Agenda 21 der „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ (1992) beruht und mit dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ im Jahr 2007 eine weitere Verankerung in der Schule fand, in welchem insbesondere „Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Fächer und Bildungsbereiche“ differenziert wurden. Dabei komme Globalem Lernen insbesondere im Fach der Geographie „im Schulunterricht eine sehr große Bedeutung zu. In der Geographie werden Themen bearbeitet wie „Eine Welt“,

‚Globalisierung/Globale Beziehungen und Abhängigkeiten‘, ‚Entwicklungsländer‘, ‚Kernprobleme des Globalen Wandels‘ (Klimawandel, Bodendegradation, Süßwasserverknappung und -verschmutzung, Bevölkerungsentwicklung und Gefährdung der Welternährung, Verlagerung von Arbeitsplätzen, Globale Entwicklungsdisparitäten), ‚Nachhaltige Entwicklung‘ und ‚Tragfähigkeit – Zukunftsfähigkeit‘“ (Böhn, 2007, S. 117). Die didaktische Umsetzung dieser konzeptionellen Anschlussmöglichkeiten wird inzwischen in vereinzelt Forschungsarbeiten empirisch untersucht. Zwei solche geographiedidaktisch ausgerichteten Studien werden in dieser Sammelrezension im Folgenden genauer in den Blick genommen.

Höhnle, Steffen: Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven.

Mit der im Jahr 2014 veröffentlichten Dissertation von Steffen Höhnle liegt eine qualitativ-rekonstruktive Forschungsarbeit im Bereich der geographiedidaktischen Unterrichtsforschung vor, in welcher die im theoretischen Diskurs vorgenommene hohe Bedeutungszuschreibung neuer Medientechnologien für das Globale Lernen (vgl. z.B. die dritte ZEP-Ausgabe 2006 „Globales Lernen und Neue Medien“) empirisch aufgegriffen wird. Der Interessensfokus der Studie liegt auf den kollektiven Orientierungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Schulformen in Deutschland, Indien und USA, die an einem mehrwöchigen internationalen Unterrichtsprjekt teilgenommen haben. Dieses Projekt wurde vom Verfasser im Rahmen einer Vorstudie mit sich anschließender Pilotphase entwickelt und überprüft, bevor in der eigentlichen Hauptstudie das Projekt von dafür geschulten Lehrkräften an je vier Schulen in den drei beteiligten Ländern durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt stand dabei die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Klimawandel“ sowie die Diskussion der Arbeitsergebnisse mit Schülerinnen und Schülern aus den anderen teilnehmenden Ländern unter Nutzung verschiedenster webbasierter Medien (z.B. Lernplattformen, soziale Netzwerke, Online-Videokonferenzen. Mit ausgewählten Teilnehmenden im Alter von 15 bis 18 Jahren wurden im Anschluss an das Projekt 27 Gruppendiskussionen geführt. Die empirische Datengrundlage der Studie bilden acht davon ausgewählte Gruppendiskussionen, welche mit der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet wurden.

Ausgehend von einem einleitenden Problemaufriss nähert sich der Verfasser dem Forschungsgegenstand zunächst im Rahmen einer Aufarbeitung erziehungswissenschaftlicher und geographiedidaktischer Diskurse sowie Forschungsbefunde zu den Themen „Schülerperspektive auf Unterricht“, „Globales Lernen“ und „Bildung und Lernen mit neuen Medien“ (Kap. 2). Daraus gezogene Schlussfolgerungen münden zum einen in eine lehrpraxisorientierte Zusammenstellung von leitenden Kriterien für Unterrichtsarrangements mit Einsatz von neuen Medien im Bereich globalen Lernens und zum anderen in die Präzisierung des mehrphasigen Forschungsdesigns sowie der leitenden Fragestellung der Studie (Kap. 3), die folgendermaßen gefasst wird: „Welche Bedeutungen weisen Lernende ihren Lernprozessen im Rahmen eines internationalen Online-Projekts im Globalen Lernen selbst zu, wie bewerten sie ihre Erfahrungen und wie integrieren sie diese in ihre Weltentwürfe

unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Vielheit von Perspektiven (vgl. S. 107). Nach der Darstellung allgemeiner Prinzipien qualitativ-rekonstruktiver Forschung und des konkreten methodischen Vorgehens (Kap. 4–5) folgt die 130-seitige Ergebnisdarstellung (Kapitel 6–9).

In einem ersten Schritt portraitiert Höhnle hier die acht analysierten Gruppendiskussionen anhand objektiver Samplekriterien, des Diskursverlaufs sowie zentraler Interpretationslinien. Daran anschließend werden in einem zweiten Schritt die Auswertungsergebnisse entlang von drei – von den Schülerinnen und Schülern selbstläufig diskutierten – Themenbereichen und unter Rückgriff auf fallinterne und -externe Vergleiche strukturiert: 1. „Wissenskonstruktion in Bezug auf globale Probleme“ (S. 201ff.) unter Berücksichtigung der Bedeutungsfacetten „Visualisierung, Authentisierung und Personifizierung“ (S. 212ff.), 2. „Erwartungen an Interaktion und Kommunikation im Rahmen der Online-Diskussion“ (S. 230ff.) und 3. „die Rolle ihrer Generation in Abgrenzung zu älteren oder jüngeren Menschen“ (S. 243ff.). Als zentrale Befunde werden für den ersten Bereich die Orientierung an Hierarchisierung zur Reduzierung von Komplexität sowie die Orientierung an Visualisierung (im Sinne der Bedeutungszuschreibung des persönlichen visuellen Kontakts zu Anderen im Kontext eines Erlebens von Sozialität sowie im Rahmen von Authentisierungsprozessen von Inhalten im Kontext von peer-Kontakten) festgehalten (vgl. S. 201ff.). Für den Aspekt „Erwartungen an Online-Diskussionen“ arbeitet Höhnle weiterhin heraus, dass sich in allen Gruppen länderübergreifend eine Orientierung an intensiv-differenzierender Diskussion zeige, die sich jedoch in kontrastierender Ausprägung einmal als Mittel zur Herstellung von Gemeinschaft und ein anderes Mal als Grundlage für Prozesse der Abgrenzung, Selbstpräsentation und -definition oder als Ort der Darstellung persönlicher Dilemmata zeige (vgl. 230ff.). Der Verfasser entscheidet sich am Ende eines jeden Themenbereichs für eine „geographiedidaktische Fokussierung der Erkenntnisse“ (S. 201), in welcher ausgehend von den präsentierten Befunden präskriptiv Empfehlungen für eine Didaktik Globalen Lernens mit neuen Medien formuliert werden.

In einem dritten Schritt werden die thematisch strukturierten Rekonstruktionen im Rahmen einer sinngenetischen Typenbildung schließlich zusammenfassend geordnet und als vier differente Typen vorgestellt. Ausgehend von einer Basisorientierung („Gemeinschaft in Differenz“), welche sich in allen Gruppen gleichermaßen zeige, werden anschließend zwei Typen als „kollektivierende Typen“ (Typ „sozial-reflexiv“ und „aktional-reflexiv“) beschrieben, bei denen eine Orientierung an der durch das Unterrichtsprojekt hergestellten Gemeinschaft mit den Teilnehmenden aus den anderen Ländern deutlich werde. Zwei „distinguierende Typen“ (Typ „deskriptiv-reflexiv“ und „distanzierend-reflexiv“) orientieren sich hingegen stärker an der Erfahrung von Verschiedenheit. Unterschiede zwischen den Typen (z.B. hinsichtlich deskriptiver und bewertender Modi des Sprechens oder hinsichtlich der Konstruktion von theoretischer und praktischer „Wirksamkeit“ im Kontext der Bearbeitung von globalen Problemen) werden hier nochmals anhand einiger Materialausschnitte belegt. Die Ergebnisdarstellung schließt mit ersten Überlegungen zu einer Soziogenese der Typen (Kap. 9), deren Weiterverfolgung klären müsste,

ob die von Höhnle diskutierten konjunktiven Erfahrungsräume „Geschlecht“ und „Nationalität“ tatsächlich erfahrungsprägend für die vier präsentierten Typen sind. In der abschließenden kurzen Diskussion (Kap. 10) werden einzelne Interpretationsbefunde an ausgewählte Aspekte des Forschungsstandes rückgebunden, Handlungsempfehlungen für die Umsetzung solcher Unterrichtsprojekte im Fach Geographie gegeben sowie Anregungen für weitere Forschung skizziert. Die Publikation schließt mit einem umfangreichen Anhang, in welchem unter anderem die Materialien zur Durchführung des Unterrichtsprojekts sowie Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler abgebildet sind.

Mit der Publikation von Steffen Höhnle liegt eine aufwendig konzipierte Studie vor, welche die im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung konturierte Empfehlung, Lern- und Bildungsprozesse konsequent aus der Perspektive des Subjekts zu betrachten, aufgreift und für die empirische Annäherung an unterrichtliche Lernsettings mit neuen Medien im Bereich des Globalen Lernens nutzt. Der Fokus auf (implizite) Wissensbestände von Kindern und Jugendlichen ist in diesem Themenfeld zunehmend auch dort beobachtbar, wo informelle (auch medial geprägte) Lerngelegenheiten Globalen Lernens am formalen Lernort Schule in den Blick kommen (vgl. Wagener 2016). Beeindruckend an der Arbeit von Höhnle erscheint insbesondere der konzeptionelle Teil, in welchem theoriegeleitet und in transparentem Nachvollzug die Entwicklung und Durchführung eines webbasierten, länderübergreifenden Unterrichtsprojekts dargestellt wird. Dies dürfte insbesondere für interessierte Lehrkräfte eine spannende Inspirationsquelle darstellen. Der empirische Hauptteil der Studie zu den Orientierungen von Schülerinnen und Schülern erscheint demgegenüber in mehrfacher Hinsicht als komplex. So sind bereits im leitenden Erkenntnisinteresse unterschiedlich gelagerte Facetten miteinander verwoben, die sich methodologisch auf zwei differente Wissens Ebenen beziehen (implizite Bedeutungszuweisungen, explizite Bewertungen) sowie inhaltlich die Bereiche Unterrichtserfahrung, Globales Lernen, Neue Medien und allgemeine Weltentwürfe umfassen. Während noch im ersten Teil der Arbeit eine konsequente Engführung auf die Rolle der neuen Medien im Themenfeld Globales Lernen sichtbar wird, verliert sich diese zunehmend in der Darstellung der Ergebnisse. So bleibt insbesondere beim dritten Themenbereich „Intergenerationale Aspekte“ der sinnlogische Zusammenhang zu einem webbasierten Lernarrangement unklar. Diese Unschärfe, die sich auch methodisch im interpretativen Umgang mit Narrationen und Argumentationen zeigt, setzt sich bis zur Typenbildung fort, die angesichts der Mehrdimensionalität der Fragestellung eine gewisse Ratlosigkeit bezüglich der Frage erzeugt, auf was genau die präsentierten Typen denn nun eine empirische Antwort geben. Hilfreich wären hier angesichts der spannenden Einzelergebnisse rekonstruktive Verdichtungen der Empirie auf die Fragestellung hin gewesen, anstatt einzelne Befunde für praxeologische Handlungsempfehlungen zu nutzen. Letztere nehmen auch in der Diskussion einen breiten Raum ein, während die zentrale Anforderung der Hypothesen- und Theoriegenerierung, die als Standard rekonstruktiver Forschung festgehalten werden kann (vgl. Bohnsack 2005), vom Verfasser über die Typenbildung hinaus nicht bis in die letzte Konsequenz erfüllt wird.

Applis, Stefan: Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode.

Die 2012 erschienene Dissertationsschrift des Autors basiert auf einem Forschungsprojekt, in dem sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines „Unterrichtstreatments“ mit Prozessen der Globalisierung im Geographieunterricht auseinandersetzen konnten. Die Schülerinnen und Schüler wurden im Anschluss durch Gruppendiskussionen befragt, um daraus ihre Orientierungen zu rekonstruieren und das Unterrichtsprojekt zu evaluieren. Daher stellt die Studie eine Schnittstelle zwischen empirischer Grundlagen- und Evaluationsforschung dar, für welche die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode genutzt wurde.

Mit der Forschungsarbeit wird die Fragestellung verfolgt, wie Schülerinnen und Schüler mit den Ansprüchen umgehen, „die an Sie durch die unterrichtliche Konfrontation mit Wert- und Normvorstellungen aus dem Bereich Globalen Lernens innerhalb selbstkonstituierender Lernarrangements herangetragen werden?“ (S. 12).

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen stellt Applis zunächst die Diskurse um Globales Lernen im Kontext des Geographieunterrichts sowie im Kontext von Kompetenzdiskursen dar und bezieht sich dabei insbesondere auf die Bereiche der Moral-, Sozial- und Demokratieerziehung. Aufbauend darauf wird im dritten Kapitel die Unterrichtseinheit dargestellt, an der die befragten Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben. Die Einheiten zu Prozessen der Globalisierung, globaler Modeindustrie und globaler und lokaler Ernährung wurden in zwei Lerngruppen der 10. Jahrgangsstufe sowie in zwei Lerngruppen der 9. Jahrgangsstufe eines Hochbegabtenprogramms von den jeweiligen Fachlehrern durchgeführt. Das Ziel der Unterrichtseinheiten bestand darin, über eine aneignungsorientierte didaktische Gestaltung der Lernarrangements den Erwerb „komplexer politischer, personaler und sozialer Kompetenzen“ (S. 89) anzuregen. In diesem Zusammenhang siedelt Applis seine Arbeit im Bereich der dokumentarischen Evaluationsforschung an, da es auch darum ging zu prüfen, inwiefern die Arrangements geeignet erscheinen, um Wertvorstellungen und Orientierungen von Schülerinnen und Schülern zu beeinflussen. Im Rahmen der Untersuchung wurden für das Sampling die vier Lerngruppen in zehn kleinere Gruppen aufgeteilt und Gruppendiskussionen durchgeführt. Das erhobene Datenmaterial wurde nach der dokumentarischen Methode analysiert.

Die Ergebnisse der Studie werden ausführlich und anhand von zahlreichen Transkriptbeispielen nach drei Themengebieten differenziert dargestellt. In einem ersten Abschnitt wird anhand der Rekonstruktion einer Gruppe herausgearbeitet, dass bei der Gruppe „eine positive Orientierung am eigenständigen und nachhaltigen Lernen in peerorientierten Lernformen in Verbindung mit dem Wunsch nach nachhaltigen Wirklichkeitsbezug rekonstruierbar ist“ (S. 180). Zudem wird hier deutlich, dass die Themenauswahl des Treatments (wie z.B. die Auseinandersetzung mit Ausbeutung in der Textilindustrie), als zu problemorientiert wahrgenommen wird. In einem zweiten Schritt werden Ergebnisse hinsichtlich der Frage nach Gerechtigkeit in Globalisierungsprozessen und damit einher-

gehenden Reflexionen von Verantwortung präsentiert. Einmal mehr wird hier deutlich, dass eine große Diskrepanz zwischen normativen Einstellungen, beispielsweise im Hinblick auf das Befürworten fairen Handels und den konträren handlungsleitenden Orientierungen im alltäglichen Konsumverhalten, besteht. In diesem Spannungsfeld arbeitet Applis drei Modi der Bearbeitung heraus: Beim Modus der Relativierung wird Verantwortung relativ zu unterschiedlichen Bezugssystemen betrachtet. Mit dem Modus der Distinktion wird Verantwortungsübernahme in Abhängigkeit von Schicht-, Milieu- und Generationszusammenhängen distinktiv betrachtet. Bei dem Modus der Selbstinszenierung als Opfer wird der Aufwand der eigenen Verantwortungsübernahme als unverhältnismäßig dargestellt. Zum dritten stellt Applis Ergebnisse hinsichtlich der Frage dar, inwiefern bestimmte didaktische Elemente (z.B. eine Dilemma-Diskussionsmethode) von den Gruppen erfahren wurden. Durch diese Methode seien hinsichtlich der personalen und sozialen Ebene Kompetenzerfahrungen ermöglicht worden. Insbesondere das Vertreten der eigenen Meinung und die Anerkennung anderer Meinungen sei für die Gruppen wichtig, was sich auch in einer Orientierung an einer gleichberechtigten Interaktionsordnung zwischen Schüler und Lehrer zeige. Darüber hinaus würde deutlich, dass die Jugendlichen nach komplexen Modi der Bewertung streben und Dichotomien ablehnten, und daher die Dominanz problemorientierter Themen im Unterricht negativ bewerten würden.

Abschließend werden die Ergebnisse der Studie im Rahmen einer sinngenetischen Typenbildung verdichtet. Dazu werden einleitend Theoriebezüge zu Globalem Lernen, zu Sozial-, Moral- und Demokratieerziehung sowie zu einem wertorientierten Geographieunterricht hinzugezogen. Aufbauend darauf werden drei Typen beschrieben: Während sich der aktional-soziale Typus an einer Selbsttätigkeit und Sozialität von Lernprozessen orientiert, gehe es dem funktional-sachlichen Typus darum, zukünftig verwertbare Wissensbestände im schulischen Unterricht zu erfahren. Der autonom-individualisierte Typus orientiert sich an der Unabhängigkeit gegenüber Autoritäten und daran eigenen Sichtweisen zu entwickeln.

Die Forschungsarbeit widmet sich der wichtigen Frage nach impliziten Wissensbeständen und Werthaltungen im Kontext einer globalisierten Welt. Die Arbeit schließt damit an Studien, wie die von Barbara Asbrand (2009) an und führt sie im Rahmen einer fachdidaktischen Auseinandersetzung im Bereich der Geographie weiter fort. Wie vom Autor mehrfach betont wird, wird in diesem Fach mit einer dokumentarisch ausgerichteten Forschung Neuland betreten. Dabei zeigen sich in der methodischen Umsetzung der Studie noch einige Schwierigkeiten. Zum Beispiel erscheint die doppelte Verortung zwischen Grundlagenforschung (mit der die Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler untersucht werden) und Evaluationsforschung (mit dem in den Blick genommen wird inwiefern die Unterrichtseinheit didaktisch sinnvoll aufgebaut war) problematisch. So werden in den Ergebnissen zwar Einblicke in die wertbasierten Orientierungen der Schülerinnen und Schüler gegeben, die Verdichtung der Typen bezieht sich allerdings eher auf die Orientierungen zum Lernen im Unter-

richt. Darüber hinaus wird in der Strukturierung des Ergebniskapitels das Potenzial der komparativen Analyse nur bedingt bzw. implizit ausgeschöpft, da hier die Darstellungen der Gruppen und deren Kontrastierungen jeweils mit Blick auf unterschiedliche Facetten erfolgt, die nur bedingt in einen systematischen Zusammenhang gestellt werden. Schließlich erfolgt im Rahmen der Verdichtung der Ergebnisse ein Rückbezug des empirischen Materials an die zu Beginn der Arbeit vorgestellten Theoriediskurse. Dadurch werden zwar Aussagen aus dem Material mit der Theorie in Beziehung gesetzt. Wünschenswert wäre es aber eher gewesen, die verdichteten Ergebnisse zu nutzen, um im Anschluss Anregungen für die Theoriebildung selbst geben zu können. Dieser Schritt bleibt allerdings aus. Insgesamt stellt die Arbeit trotzdem eine wichtige Pionierarbeit im Forschungsfeld der Fachdidaktik dar, die zu weiteren Entwicklungen anregt.

Zusammenfassung

Die Arbeiten der beiden Autoren kennzeichnet die Gemeinsamkeit, Globales Lernen im Feld der Geographiedidaktik zu untersuchen. Während Höhnle sich hier auf online-gestützte Projekte bezieht, stehen bei Applis Unterrichtseinheiten zu wertorientierten Fragestellungen im Mittelpunkt der Untersuchung. Beide Studien greifen in der Datenauswertung auf die Grundlagen der dokumentarischen Methode zurück und betreten damit im Rahmen der geographiedidaktischen Forschung Neuland. Beide Arbeiten beinhalten methodische Schwächen, geben aber dennoch für diesen Forschungsbereich den zentralen Anstoß, rekonstruktive Forschungszugänge weiter zu etablieren. Dies ist durchaus wünschenswert, da auf diese Art und Weise gerade die jeweils in den Studien empirisch herausgearbeiteten Spannungsfelder im Kontext von impliziten Wissensbeständen zu Globalem Lernen in den Blick kommen, die sich von der Eindeutigkeit expliziter Werthaltungen deutlich unterscheiden.

Literatur

- Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitative-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bohnsack, R (2005):** Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hg.), Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 4, S. 63–82). Wiesbaden: Springer VS.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.). (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf. Zugriff am [22.06.2015].
- Böhn, D. (2007):** Geographie. In BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.). (2007) Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf. Zugriff am [22.06.2015].
- Wagner, M. (2016):** Die Kinderpatenschaft als Lerngelegenheit. Eine rekonstruktive Untersuchung zu weltgesellschaftlichen Orientierungen jugendlicher Paten. Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg, in Vorbereitung.

Stephanie Welsler und Julia Franz

Rühle, Sarah; Müller, Annette; Knobloch, Phillip Dylan (2014): *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum.* Münster: Waxmann. 324 S., 39,90€.

Ausgangspunkt des Sammelbandes ist der Anspruch, dass interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe die zukünftige Gestaltung der Themengebiete der Sektion der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft prägen sollte. Die Publikation ist eine Festschrift für Cristina Allemann-Ghionda und in drei Themengebiete gegliedert: (a) Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Bildung, (b) Diversität und Professionalität, (c) Internationalisierung, Hochschule und Erziehungswissenschaft.

(a) Der Beitrag von *Portera* postuliert als zentrales Ziel für interkulturelle Bildung die Förderung interkultureller Kompetenz. Nach einigen grundlegenden Ausführungen zum Zusammenhang von Sprache und Kulturen, widmet sich der Autor der inhaltlichen Ausarbeitung des Konzepts der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz für die Erziehungswissenschaft. *Auernheimer* beginnt seinen Beitrag mit einem Appell an Lehrkräfte, neben dem Lehren auch das Erziehen als Hauptaufgabe anzunehmen. Schule muss nach Auernheimer einen Beitrag zum sozialen Lernen liefern. In seinem Beitrag formuliert er Anforderungen an Lehrkräfte in der heutigen Gesellschaft, beschreibt die aus seiner Sicht notwendige Sicht einer ‚guten Lehrkraft‘ und diskutiert diese mit Einbezug empirischer Ergebnisse.

(b) Der Beitrag von *Edelman* ist der Frage gewidmet, ob und wenn ja wie migrationsbedingte Diversität unter Lehramtsstudierenden in der Lehrendenbildung als Potenzial berücksichtigt wird/werden kann. Als Kontext wird der Diskurs zu Diversity-Management an Hochschulen beschrieben und kursiv das Design der angehenden schweizerischen Studie ‚DIVA‘ vorgestellt, in dessen Rahmen reflexiv mit der Dialektik der Differenz umgegangen werden soll. *Tischmeyer et al.* präsentieren das alarmierende Ergebnis ihrer Analyse der schriftsprachlichen Kompetenzen von Studierenden: Mindestens ein Fünftel der Lehramtsstudierenden des Samples dreier Universitäten in NRW zeigen erhebliche Schwächen in ihrer Lese- und Schreibkompetenzen auf. Die Autorengruppe folgert daraus, dass massiver Bedarf besteht für eine universitäre individuelle Sprachberatung, um die fachliche Professionalität von Lehramtsstudierenden zu verbessern und um damit die Universitätsausbildung von Lehrkräften sicherzustellen.

(c) *Adick* widmet ihren Beitrag der Frage nach dem methodologischen Umgang mit den Kategorien Kultur und Nation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Nach einer geschichtlichen Zusammenschau verschiedener Vergleichsmethodiken, betont Adick mit Blick auf die heutige International Vergleichende Forschung (IVE) die Sichtweise auf transnationale Bildungsräume und transkulturelle Identitäten und stellt ein Würfelmodell vor, das die methodologischen Dimensionen für IVE-Forschung veranschaulicht und dabei auch zentrale Reflexionsebenen unterscheidet.

Der Sammelband beinhaltet eine Mischung aus theoretischen, historischen und empirischen Beiträgen von Nachwuchswissenschaftler/inne/n und von Expert/inn/en aus der IVE Szene in Deutschland. Zu jedem der drei Publikationsteile

wird einführend die Grundhaltung von Allemann-Ghionda beschrieben, dies erscheint passig für die Publikation und hätte auch noch ausführlicher umgesetzt werden können. Die Dreiteilung der Publikation wirkt zwar strukturgebend, erscheint jedoch in den meisten Fällen als Versuch einer künstlichen Trennung, die der epistemologischen Vielfalt der intersektionalen Themen der gegenwärtigen IVE Forschung nicht gerecht werden.

Sarah Lange

Kater-Wettstädt, Lydia (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster: Waxmann. 302 S., 29,90€.

Ab und zu tun die Akteure des Globalen Lernens vielleicht doch gut daran, einen Blick auf das zu werfen, was die Erziehungswissenschaften zu den Gelingensbedingungen im Lernbereich Globale Entwicklung zu sagen haben. Die vorliegende Studie von L. Kater-Wettstädt liefert hierfür einiges „Futter“. Ihre Untersuchung befasst sich im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung mit der Frage, welche „Lernmodi“ den Erwerb von Kompetenzen nachhaltig unterstützen und welche andererseits hierfür weniger geeignet sind. Idealtypisch werden zwei Lernmodi unterschieden: Der „*Lernmodus Themenvermittlung*“ stellt die Weitergabe geschlossener Wissensbestände in den Mittelpunkt. Die Schüler/-innen werden als Nicht-Wissende angesprochen, die sich auf eine bestimmte Art und Weise Wissen aneignen sollen, das meist von der Lehrkraft vorgegeben und möglichst genau zu reproduzieren ist. Demgegenüber betont der „*Lernmodus Ko-Konstruktion*“ die aktive Rolle der Schüler/-innen bei der Aneignung von Themen, Sachverhalten, Haltungen und Wertvorstellungen. Die Schüler/-innen selbst sollen als potentielle Experten ihre Erfahrungen und ihr selbstständig recherchierte Erkenntnisse zusammentragen, ergebnisoffen die Widersprüche abwägen und so „konstruieren“, was sie für sich selbst als verbindlich erachten. Ein solches Wissen (nach K. Mannheim „konjunktives Wissen“) basiert nicht auf theoretischen Erkenntnissen, sondern ist ein oft impliziter Bestand von Vorstellungen, die aber tiefer in der Persönlichkeit verankert sind und – das ist wichtig – handlungsleitend sind.

Im (unterrichtlichen) Vollzug von Lernarrangements des Globalen Lernens käme es also der Autorin zufolge darauf an, dem Modus der Ko-Konstruktion Raum zu geben. Dies erweist sich in drei Fragebereichen: „Umgang mit Nichtwissen“, „Umgang mit Perspektivität“ und „Umgang mit Handlungsaufforderung“. Im Lernmodus Themenreproduktion steht eine defizitäre Sichtweise (was wissen die Schüler/-innen) im Zentrum, die Standortgebundenheit aller Informationen und Positionen, wie sie im Lernbereich Globale Entwicklung von Bedeutung sind, wird nicht reflektiert und meist mit einer ethisch-moralischen Handlungsforderung verknüpft. Im Lernmodus Ko-Konstruktion steht dagegen der eigenständige, an den eigenen Interessen orientierte Wissenszuwachs im Mittelpunkt, werden Fragestellungen multiperspektivisch aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht und kontrovers beurteilt, wird beim Bereich Handlungsaufforderung die Ebene der

Macht und der Begrenztheit der eigenen Handlungsreichweite reflektiert. Dieser „Lernmodus Ko-Konstruktion“ ist die geeignetere Basis für den Erwerb (oder Ausbau) von Kompetenzen. Entsprechend nennt die Autorin als zentrales Ziel des Globalen Lernens, Lehr- und Lernarrangements so zu konstruieren, dass sie zum Erwerb von konjunktivem Wissen führen.

Die Forderung, den Erwerb von Kompetenzen statt die Vermittlung von „trägem Wissen“ in den Mittelpunkt zu stellen, ist eine immer noch schwierige Herausforderung für das Bildungssystem und auch für die Akteure des Globalen Lernens. Wie Kompetenzerwerb gelingen könnte, dafür liefert die Studie einige aufschlussreiche Kategorien und interessante empirische Feststellungen. Im Mittelpunkt stehen jedoch ausschließlich die Wege des Kompetenzerwerbs im Unterricht. Welche Kompetenzen für das Globale Lernen wesentlich sind, wird nicht weiter debattiert. Es könnte sein, dass die ungeliebte Normativität hier ansonsten Einlass begehren könnte. Ob als Kompetenzerwerb gefeiert wird, was lediglich als kluges Schülerstatement im Unterricht geäußert wird oder ob der angebliche Kompetenzerwerb der Schüler/-innen auch lebensgeschichtlich bedeutsam bleibt, beantwortet die Studie nicht.

Im übrigen muss daran erinnert werden, dass die Autorin dem Konstruktivismus verpflichtet einen „funktionalistischen Bildungsbegriff“ ablehnt, der Bildung etwa unter die Forderung stellt, zur Rettung der Welt beizutragen. Genau ein solches Verständnis der Aufgabe von Globalem Lernen ist aber für viele schulische und außerschulische Akteure des Globalen Lernens konstitutiv. Diese Widersprüchlichkeit erschwert die Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis.

Georg Krämer

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V./Stiftung Nord-Süd-Brücken (Hg.) (2015): Wirkt so oder so: zweite Handreichung zur wirkungsorientierten Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. 76 S., 10,00€.

In der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit hat sich in den vergangenen fünf Jahren einiges getan. So haben unter anderem mehrere Träger von Förderprogrammen im Zuge eines aufwendigen Harmonisierungsprozesses eine inhaltliche Angleichung ihrer Antragsformulare vorgenommen. Für Antragsteller/innen bedeutet dies, dass sie nicht mehr drei unterschiedliche Formulare ausfüllen müssen, wenn sie bei drei unterschiedlichen Trägern Mittel beantragen wollen, sondern sich vielmehr auf die Ausarbeitung eines Antrags konzentrieren können, der dann jeweils von den beteiligten Trägern anerkannt wird. Vor diesem Hintergrund muss die im Februar 2015 erschienene Handreichung „Wirkt so oder so.“ gesehen werden. Der Titel nimmt dabei Bezug auf die Broschüre „Wirkt so.“ aus dem Jahr 2010.

Auch inhaltlich baut die Neuerscheinung auf der Vorgängerbroschüre auf. Allerdings wurden in der aktuellen Handreichung die Beiträge von Andreas Rosen, Klaus Seitz, Sabine Jungk und Georg Krämer nicht noch einmal abgedruckt, weshalb sich die Anschaffung der 2010er Broschüre allemal lohnt. Sie gaben der Leserschaft einen guten Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsorientierung im Rahmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit.

Die theoretische Heranführung an das Konstrukt Wirkungsorientierung und den damit verbundenen Anwendungsschwierigkeiten in heterogenen pädagogischen Kontexten erfolgt in der aktuellen Broschüre nur noch auf knapp acht Seiten. Durch den Einsatz von gelungenen, da selbsterklärenden Grafiken und einer ersten Erläuterung zentraler Begriffe wird der Leser bzw. die Leserin dennoch für das Thema gewonnen, wenngleich die Veranschaulichung an einem Beispielprojekt an dieser Stelle etwas unvermittelt erfolgt und nur schwer nachzuvollziehen ist.

Nach einer kurzen und wohlwissend unvollständigen Auflistung nationaler und regionaler Förderinstitutionen, folgt das Kapitel Wie formuliere ich einen Antrag? Es erstreckt sich über 30 Seiten und bestimmt damit den Hauptteil der Handreichung. In den Unterkapiteln werden weitere typische Begriffe der wirkungsorientierten Projektplanung erläutert und Schritt für Schritt die Kapitel eines gängigen Antragsrasters behandelt: Beschreibung der antragstellenden Organisation; Analyse der Situation bzw. des Problems, weshalb das Projekt aus Sicht der Organisation überhaupt erforderlich ist; Skizzierung der Zielgruppen des geplanten Projekts; Formulierung intendierter Projektwirkungen; Entwicklung von Indikatoren zur Überprüfung dieser Wirkungen und Instrumente der Datenerhebung; Erläuterung der konkret geplanten Aktivitäten; Aussagen zur Nachhaltigkeit unter anderem im Sinne der Fortführung oder Weiterentwicklung nach Förderende; Einschätzungen zur Berücksichtigung sogenannter Querschnittsthemen.

In allen Unterkapiteln wird der Leserschaft kurz erklärt, welche Bedeutung all diese Punkte haben und auf was bei der eigenen, schrittweisen Ausarbeitung zu achten ist. Hinweise zu einzelnen Fallstricken, Infokästen mit dem Wichtigsten in Kürze sowie eine Veranschaulichung an einem durchgehenden Beispielprojekt finden sich in jedem Unterkapitel. Es folgen äußerst hilfreiche Erläuterungen zur Kosten- und Finanzierungsplanung, die dann ebenfalls Bezug nehmen zu dem genannten Beispielprojekt. Dieses wird schließlich noch einmal aufgegriffen und übersichtlich in einem Musterantrag inklusive eines dazu passenden Kosten- und Finanzierungsplans ausgebreitet.

„Wirkt so oder so“ gleicht speziell im Unterkapitel Problembeschreibung/Situationsanalyse mehr als nur einer Hilfestellung zum Ausfüllen eines Antragsformulars. Vielmehr wird in das Arbeiten mit der Problembaum-Methode eingeführt, die insbesondere für eine wirkungsorientierte Projektplanung sehr sinnvoll erscheint und mit der die Grundlage gelegt wird, um in den Folgekapiteln stringent argumentieren zu können.

Die Handreichung schließt mit einigen rudimentären Hinweisen zur Sachberichtserstellung und zu möglichen Feedback-Methoden, die allesamt Potenzial für eine weitere Broschüre liefern.

Insgesamt kann „Wirkt so oder so“ all denen, die in ihrer Organisation für die Ausarbeitung von Förderanträgen zuständig sind und sich diesbezüglich noch unsicher fühlen, nur wärmstens ans Herz gelegt werden. Bereits erfahrenen Antragsteller/innen kann die Lektüre ebenfalls empfohlen werden, birgt sie doch einige gute Ideen und Inspirationen, um Argumentationslinien noch konsequenter herauszuarbeiten.

Eva Quiring